



# UNIVERSIDAD DE CUENCA

## **Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales** **Maestría en Género y Desarrollo**

### **“Análisis correlacional de roles y estereotipos de género en docentes de niños y niñas de 3 a 8 años. Cuenca, 2018”**

Trabajo de titulación previo a la  
obtención del título de Magister  
en Género y Desarrollo

Autora:

Lcda. Clara Paulina Flores Manzano

C.I: 0105514350

correo electrónico: pauly22787@hotmail.com

Director:

Mgt. Patricia Verónica Calero Terán

C.I: 1709150732

Cuenca - Ecuador

10 – enero - 2020



## RESUMEN

El rol del docente en el contexto educativo lo convierte en un ente de fundamental importancia en la transferencia de la perspectiva de género a sus estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se presenta una investigación descriptiva, de corte transversal, que tuvo por objetivo general el poder analizar la correlación de roles y estereotipos de género presentes en docentes de educación inicial, preparatoria y básica elemental de niños y niñas de 3 a 8 años de las instituciones educativas “Gabriel Cevallos García”, “Isabel Moscoso Dávila” y “Luis Roberto Bravo” de la ciudad de Cuenca. Se trabajó con una muestra de 70 docentes de los cuales más del 70% son mujeres. Para la recolección de datos se elaboró una ficha sociodemográfica y se aplicaron los instrumentos “Escala de roles de género” y “Escala de Estereotipos de Género Actuales (EGA)”. Como resultado relevante se obtuvo que docentes de ambos géneros poseen creencias afines a roles de género que ubican a la mujer en una posición de desventaja y subordinación respecto al hombre, además, tanto los roles de género como los estereotipos de género correlacionan de manera estadísticamente significativa con variables sociodemográficas.

**Palabras clave.** Rol de género. Estereotipo de género. Docentes. Estudiantes.



## **ABSTRACT**

The role of the teacher in the educational context makes it an entity of fundamental importance in the transfer of the gender perspective to its students in the teaching-learning process. This is a descriptive, cross-sectional investigation, whose general objective was to analyze the correlation of gender roles and stereotypes present in teachers of early, preparatory and basic elementary education of boys and girls from 3 to 8 years of the educational institutions "Gabriel Cevallos García ", " Isabel Moscoso Dávila "and" Luis Roberto Bravo "from the city of Cuenca. We worked with a sample of 70 teachers of which more than 70% are women. For the collection of data, a sociodemographic variables file was used and also the instruments "Gender Role Scale" and "Current Gender Stereotype Scale (EGA)" were applied. As a relevant result, it was obtained that teachers of both genders have beliefs related to gender roles that place women in a position of disadvantage and subordination towards men, in addition, both gender roles and gender stereotypes correlate in a statistically significant way with sociodemographic variables.

**Keywords.** Gender role. Gender stereotype. Teachers. Students.



## ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN .....	2
ABSTRACT.....	3
ÍNDICE DE CONTENIDO .....	4
ÍNDICE DE TABLAS .....	6
DEDICATORIA .....	9
AGRADECIMIENTOS .....	10
1. INTRODUCCIÓN .....	11
<b>Pregunta de investigación</b> .....	16
2. OBJETIVOS .....	17
CAPITULO I. MARCO TEÓRICO.....	18
1.1 <b>Perspectiva de género y educación</b> .....	18
1.2 <b>Sistema educativo y género. Marco jurídico e institucional. Análisis en el contexto ecuatoriano.</b> .....	27
1.3 <b>La construcción de roles y estereotipos de género</b> .....	38
1.4 <b>Características socio-emocionales de niñas y niños de tres a ocho años</b> .....	42
1.5 <b>Construcción y transmisión de género en la escuela</b> .....	46
1.6 <b>El currículum oculto de género</b> .....	48
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA.....	50
<b>Población y muestra</b> .....	51
<b>Criterios de inclusión</b> .....	52
<b>Criterios de exclusión</b> .....	52
<b>Procedimientos de recolección de datos</b> .....	53
Procedimiento .....	54
<b>Procedimiento de análisis de datos</b> .....	55
<b>Ética de la investigación</b> .....	56
CAPÍTULO III. RESULTADOS .....	57
3.1 <b>Resultados objetivo 1</b> .....	57
3.2 <b>Resultados objetivo 2.</b> .....	62
3.3 <b>Resultados objetivo 3.</b> .....	69
DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	83
CONCLUSIONES .....	90
RECOMENDACIONES .....	92



Referencias bibliográficas.....	94
ANEXOS .....	97
<b>Anexo 1. Ficha de datos generales</b> .....	97
<b>Anexo 2. Escala de roles de género</b> (Saldivar, 2015).....	98
<b>Anexo 3. ESCALA DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO ACTUALES (EGA)</b> .....	99
<b>Anexo 4. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO</b> .....	100
<b>Anexo 5 Estadísticos descriptivos. “Estereotipos de géneros actuales”</b> .....	101



## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b>	Distribución de docentes participantes en el estudio según rango de edades .....	58
<b>Tabla 2</b>	Distribución de docentes participantes en el estudio según género .....	58
<b>Tabla 3</b>	Distribución de docentes participantes en el estudio según estado civil .....	59
<b>Tabla 4</b>	Distribución de docentes participantes en el estudio según zona de residencia .....	59
<b>Tabla 5</b>	Distribución de docentes participantes en el estudio según filiación religiosa.....	60
<b>Tabla 6</b>	Distribución de docentes participantes en el estudio según número de hijos .....	60
<b>Tabla 7</b>	Distribución de docentes participantes en el estudio según orientación sexual.....	61
<b>Tabla 8</b>	Distribución de docentes participantes en el estudio según años de experiencia en la docencia. ....	61
<b>Tabla 9</b>	Distribución de docentes participantes en el estudio según la respuesta por ítems al factor “roles masculinos estereotipados” .....	63
<b>Tabla 10</b>	Distribución de docentes participantes en el estudio según la respuesta por ítems al factor “roles femeninos estereotipados” .....	64
<b>Tabla 11</b>	Distribución de docentes participantes en el estudio según la respuesta por ítems del factor “roles tradicionales para mujeres y hombres” .....	65
<b>Tabla 12</b>	Distribución de docentes participantes en el estudio según estereotipos de género actuales presentes en los docentes participantes .....	67
<b>Tabla 13</b>	Valores dicotomizados de las categorías de respuesta de los tres factores de Roles del género.....	70
<b>Tabla 14</b>	Relación entre roles de género y el género de los docentes participantes .....	70
<b>Tabla 15</b>	Relación entre roles de género y el estado civil de los docentes participantes.....	71
<b>Tabla 16</b>	Relación entre roles de género y filiación religiosa de los docentes participantes..	72
<b>Tabla 17</b>	Relación entre roles de género y número de hijos de los docentes participantes ....	73
<b>Tabla 18</b>	Relación entre roles de género y orientación sexual de los docentes participantes..	74
<b>Tabla 19</b>	Relación entre roles de género y años de experiencia como docentes de los participantes .....	75
<b>Tabla 20</b>	Significación estadística de la relación entre roles femeninos estereotipados y variables sociodemográficas seleccionadas (Prueba Chi-cuadrado).....	77
<b>Tabla 21</b>	Significación estadística de la relación entre roles masculinos estereotipados y variables sociodemográficas seleccionadas (Prueba Chi-cuadrado).....	78
<b>Tabla 22</b>	Significación estadística de la relación entre roles tradicionales para hombres y mujeres y variables sociodemográficas seleccionadas (Prueba Chi-cuadrado).....	79
<b>Tabla 23</b>	Significación estadística de la relación entre Estereotipos de género actuales y variables sociodemográficas seleccionadas (Prueba Chi-cuadrado).....	81



---

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio  
Institucional

---

Clara Paulina Flores Manzano en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Análisis correlacional de roles y estereotipos de género en docentes de niños y niñas de 3 a 8 años. Cuenca, 2018”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 10 de enero del 2020

Clara Paulina Flores Manzano

C.I: 0105514350



### Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Clara Paulina Flores Manzano, autor/a del trabajo de titulación “Análisis correlacional de roles y estereotipos de género en docentes de niños y niñas de 3 a 8 años. Cuenca, 2018”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 10 de enero del 2020

---

Clara Paulina Flores Manzano

C.I: 0105514350





## **DEDICATORIA**

Dedico el resultado de este esfuerzo que representa el graduarme como magister en Género y Desarrollo a mis familiares más cercanos, a mi madre, mi padre, mis hermanas por el tiempo y el apoyo que siempre he recibido de ellos.

Así como a otras personas especiales en mi vida que de una forma u otra también han contribuido a este logro, especialmente a mi compañero de vida durante muchos años.



## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecer a Dios, por haberme permitido cumplir una meta más en mi vida y hacer que mi familia esté acompañándome en estos trascendentales momentos.

Un agradecimiento profundo a la Magister Anita Serrano Patten por su apoyo incondicional, por sus enseñanzas, su profesionalidad y sobre todo su paciencia, que me han permitido crecer como profesional en mi proceso de formación como magister en Género y Desarrollo.

Igualmente, un agradecimiento a todos los profesores del programa de la maestría ya que cada uno de ellos desde su área de experticia aportó nuevos conocimientos que me serán útiles en el resto de mi vida tanto personal como profesional.



## 1. INTRODUCCIÓN

La educación representa un pilar básico en la construcción, transmisión y transformación de pautas y patrones culturales asociados al género. Las instituciones escolares devienen en un escenario de interacción relevante para la articulación de elementos favorecedores u obstaculizadores de la incorporación de la perspectiva de género en el análisis de diversos fenómenos del contexto educativo (Rebollo, 2013).

Es por este motivo que el docente se convierte en un ente de actuación de fundamental importancia en la transferencia de la perspectiva de género a sus estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Diversos autores han señalado que dicha transferencia se realiza a través del conjunto de contenidos, actividades y objetivos establecidos de forma explícita en el diseño curricular. Adicionalmente, se considera que este proceso ocurre también de forma indirecta mediante el currículum oculto, es decir, a través de las normas, reglas y valores que se enseñan en la vida escolar de manera implícita, informal, no planificada y no intencional, de los profesores a los estudiantes (Díaz, 2006).

El desarrollo de la investigación científica desde una perspectiva de género supone adentrarse en un amplio espectro de posibilidades de análisis donde se incluye, entre otros aspectos, el abordaje de las relaciones de género, la indagación de los condicionamientos sociales que legitiman las normas de comportamientos para hombres y mujeres, así como la construcción y transmisión de estereotipos y roles de género, como es el caso del presente estudio (Velazco, 2014).

Los estereotipos de género constituyen un conjunto de creencias estructuradas y culturalmente compartidas, en relación a atributos que poseen el hombre y la mujer. Tales atributos hacen referencia a determinados rasgos asignados como propios de unos y otros, que condicionan la forma como entendemos el deber ser de hombres y mujeres, a partir de los



cuales se asignan socialmente determinados roles unos y otras que son considerados como más propios y naturales a hombres y mujeres (García, 2017; Lemus, 2008).

Por otro lado, al hablar de roles de género se hace alusión a funciones que desempeñan las mujeres y los hombres en un contexto determinado; los mismos que son construidos socialmente y se transforman acorde a los tiempos, las culturas y las distintas sociedades (Garduño, 2015). Además de ello, esta categoría también es empleada para designar las expectativas, papeles y las pautas de comportamientos que se espera que los varones y las mujeres den cumplimiento en una sociedad; así como las reglas sobre la forma en cómo deben sentir, ser y actuar todos dependiendo del sexo biológico de pertenencia (Godoy, 2009; Macía, 2008).

Los roles atribuidos a cada género se adquieren durante la etapa de la niñez y tienen diversas formas en la que son transmitidos; una de ellas es a través de la socialización familiar, también se realiza a través de los medios de comunicación y en el entorno escolar. Estos tres agentes se encargan de mostrar a niñas y niños cuáles son los comportamientos y la expresión de los estados emocionales que se esperan de las mujeres y los varones en diferentes escenarios y situaciones (Tomasini, 2009; Armenta Hurtarte, 2015).

La escuela, como una de las instituciones de mayor influencia en la formación integral de la personalidad de niños y niñas, debe garantizar que la transmisión de saberes se realice totalmente despojado de estereotipos de género, que puedan interferir en la percepción y la interpretación de la realidad de sus estudiantes, así como en su conducta (Trujillo, 2017).

El cuestionamiento respecto a la manera en que es adquirida, durante la infancia, la comprensión de lo que representa ser hombre o mujer, así como, sobre los mecanismos a través de los cuales los niños y niñas interpretan el rol de género asignado, constituye un aspecto de suma importancia para el análisis en el contexto escolar.



Diversos estudios han intentado explicar el mencionado fenómeno; Sáenz (2001) realizó indagaciones sobre la posible influencia de los roles de género de los y las docentes en sus prácticas pedagógicas. Entre los resultados más relevantes puede mencionarse el hallazgo de que la transmisión de conocimientos tiene connotaciones sexistas, como es el caso de pensar lo masculino en términos de valor, fuerza, competencia y lo femenino en términos de belleza, sensibilidad, servicio y solidaridad.

Relacionado a lo anterior, Kornblit (2013) al explorar las concepciones sobre sexualidad y género en docentes, encontró la existencia de un continuo liberal-conservador, donde el rol femenino era asociado a la esfera privada del hogar, mientras que el mundo laboral se presentaba como exclusivo de lo masculino.

Tales referencias permiten reflexionar sobre el hecho de que los niños y niñas no aprenden a ser sexistas únicamente a través de manuales escolares y los libros, sino también mediante la observación de los modos de actuación de los profesionales masculinos y femeninos dentro de la escuela, que se van incorporando de manera inconsciente en su comportamiento (Bigler, 2013).

En una investigación realizada en Cuenca por Valcuende (2016) sobresale un resultado que guarda relación con el tema que se aborda, el mismo tiene que ver con el impacto de los concursos de belleza que se realizan en contextos educativos con carácter socializador y didáctico; se plantea que a través de ellos las mujeres incorporan desde niñas un ideal femenino estereotipado que influye en la construcción de la perspectiva de género. En este sentido, la educación escolar como herramienta transformadora, tiene el potencial de transmitir al unísono, distintos tipos de conocimientos mientras va reproduciendo al interior del aula, estereotipos, creencias y roles de género socialmente impuestas (Quaresma da Silva, 2012).

En base a lo anterior Campos (2018) en su artículo da a conocer varias opiniones públicas sobre la transversalización de la perspectiva de género a nivel educacional, en donde



existen inquietudes por falta de conocimiento respecto al tema, aspecto que genera malestar a nivel familiar (Campos, 2018).

Investigaciones realizadas sobre el tema han obtenido como hallazgos que el desarrollo del proceso es limitado en los niveles iniciales de enseñanza, por motivo que hay docentes que no se encuentran capacitados para desempeñar adecuadamente este trabajo, no solamente desde el punto de vista metodológico, sino, debido a concepciones personales y socioculturales sobre el tema de género (Rodríguez, 2016; Jerves, 2019).

Es por ello que surge el interés investigativo del presente estudio de indagar sobre los roles y estereotipos de género presentes en docentes de niños y niñas de 3 a 8 años de edad. Se trata de una investigación, cuyos resultados ofrecen información actualizada y contextualizada respecto a un problema que ha sido insuficientemente abordado en nuestro contexto. Los mismos resultan importantes ya que servirán como fundamento para que los decisores en educación a diferentes niveles, puedan generar políticas institucionales y/o locales que regulen este aspecto, y que ejerzan una influencia positiva en la modificación de creencias y comportamientos susceptibles de ser transmitidos en las aulas por las y los docentes a los niños y niñas, siendo éstos los mayores beneficiarios.

La presente investigación está relacionada con los elementos antes mencionados, En la misma se indagó sobre los roles y estereotipos de género que poseen docentes de educación inicial, preparatoria y educación básica elemental de instituciones de la ciudad de Cuenca, dada la importancia que se le conceden a estos constructos en la edificación y desarrollo del conocimiento de niños y niñas de 3 a 8 años de edad, sobre todo en lo que respecta a la concepción de lo que es ser hombre o mujer.

El estudio se realiza con docentes de educación inicial, preparatoria y básica elemental, de tres Centros Educativos de la ciudad de Cuenca, Ecuador “Gabriel Cevallos García”; “Isabel Moscoso Dávila” y “Luis Roberto Bravo. Para la recolección se aplicó una ficha para explorar



variables sociodemográficas, la Escala de roles de género” Saldivar (2015) y la “Escala de Estereotipos de Género Actuales (EGA)” de (Castillo, 2007).

El presente documento cuenta con tres capítulos, en el primero de ellos el lector puede encontrar el marco teórico en el que se sustenta la investigación, en el mismo se hace un recorrido de diversas temáticas sobre la perspectiva de género y su relación con la educación y el Sistema Educativo. Además, está reflejado el marco jurídico e institucional existente en el Ecuador para el abordaje del tema género. También, se profundiza en aspectos teórico-conceptuales respecto a la construcción de roles y estereotipos de género; debido a que el grupo etáreo de interés son niñas y niños de tres a ocho años, se presentan las características socio-emocionales de esta etapa en la construcción y transmisión de género en la escuela, elementos respecto al currículum oculto de género.

El segundo capítulo está orientado a detallar la Metodología empleada para el desarrollo de la investigación. En este se declara el tipo de estudio, su alcance, las características de la muestra con la que se trabajó, el procedimiento para la recolección y análisis de datos, así como los aspectos éticos considerados durante el proceso investigativo. Se desarrolla un tercer capítulo que se corresponde con la presentación de los resultados obtenidos, los cuales se exponen en el orden del cumplimiento de cada objetivo propuesto. También se presenta un apartado de discusión de los resultados donde contrastan los mismos con los hallazgos obtenidos por otros investigadores. Finalmente se presentan las conclusiones a las que se arribaron con el estudio desarrollado.

El documento finaliza con la presentación de las referencias bibliográficas y los anexos, éstos últimos dan cuenta de los instrumentos empleados en el estudio, el modelo de Consentimiento informado utilizado para cumplir los principios éticos de la investigación y una tabla donde se presenta el proceso de transformación de variables correspondientes a los roles de género.



### **Pregunta de investigación**

¿Qué relación existe entre los roles y estereotipos de género presentes en docentes de educación inicial, preparatoria y básica elemental y las variables sociodemográficas que los caracterizan?





## **2. OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

Analizar la correlación de roles y estereotipos de género presentes en docentes de educación inicial, preparatoria y básica elemental de niños y niñas de 3 a 8 años de las instituciones educativas “Gabriel Cevallos García”, "Isabel Moscoso Dávila " y “Luis Roberto Bravo” de la ciudad de Cuenca.

### **Objetivos específicos**

1. Caracterizar a los docentes participantes en el estudio, según variables sociodemográficas (género, edad, estado civil, número de hijos, filiación religiosa, residencia, orientación sexual, años de experiencia docente).
2. Identificar los principales roles y estereotipos de género presentes en docentes de educación inicial, preparatoria y básica elemental de las instituciones educativas seleccionadas.
3. Establecer una correlación entre las variables sociodemográficas, los roles y estereotipos de género identificados en los docentes.

## CAPITULO I. MARCO TEÓRICO

### 1.1 Perspectiva de género y educación

Un análisis de la perspectiva de género y su relación con la educación, precisa del reconocimiento de la igualdad de género como constructo central de los derechos humanos y los valores que defiende la Organización de Naciones Unidas, así como de los preceptos que son enarbolados por el Ecuador, como Estado de derechos. La Carta de las Naciones Unidas de 1945 declara como principio fundamental la igualdad irrestricta de derechos para hombres y mujeres; porque constituye una obligación del Estado precautelar su cumplimiento en tanto imperativo ético, moral y legal (Trejo, 2017).

En Sagatsume (2002) se conceptualizan los derechos humanos como:

La facultad que la norma atribuye de protección de la persona, en lo referente a su vida, a su libertad, a su igualdad, a su participación política y social, o a cualquier otro aspecto fundamental que afecte a su desarrollo integral como persona, en una comunidad de hombres libres, exigiendo el respeto de los demás hombres, de los grupos sociales y del Estado en caso de infracción (Sagatsume, 2002, p.3).

Los esfuerzos por el reconocimiento de los derechos humanos se remontan a las revoluciones del siglo XVIII en Europa y Estados Unidos, y se consolidan en los siglos XIX y XX.

Durante este recorrido histórico de los derechos humanos, puede decirse que estos han sido sustentados y defendidos por movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, ciudadanía. Las últimas décadas del siglo XX se han definido a partir del aporte del Derecho Constitucional para declararlos como derechos fundamentales (Velasco Cano & Llano, 2016).

Este posicionamiento revitaliza el papel de los derechos humanos asegurando su exigibilidad jurídica. Al respecto señala Borowski (2003): “los derechos fundamentales son un



intento de transformar los derechos humanos en derecho positivo. Los derechos fundamentales nacionales, en lo sucesivo aparecerán siempre en el trasfondo de cuanto se diga, se trata de un intento de transformarlos en derecho constitucional.” (p.33).

Al respecto Carpizo (2011) sostiene la tesis de que la propia condición del ser humano, per-se; asegura derechos y obligaciones en calidad de persona. Estos derechos se expresan en los denominados derechos humanos y deben ser garantizados desde el Estado, asegurando así el acceso a una vida digna y el goce de la libertad (Carpizo, 2011).

Los derechos humanos son, por tanto, imperativos éticos en tanto engloban un conjunto de principios y valores que guían y orientan las relaciones humanas para todas las personas y en todos los contextos Ahlert (2007), de estricto cumplimiento por lo que no deben ser sometidos a escrutinio ni plebiscitarse en tanto suponen su aceptación como condición irrenunciable por parte de los Estados y los ciudadanos.

Considerando los aportes del referido autor, Trejo (2017) delimita las características esenciales que definen estos derechos:

- Universales: aplicables a cualquier individuo, con independencia de su país de origen o residencia.
- Históricos: reflejan la evolución civilizatoria, los retos contemporáneos y los contextos sociales y culturales de cada nación.
- Progresivos: su concepción e implementación a escala local, regional y global deben ampliarse de manera sistemática y progresiva, así como las medidas para asegurar su irrestricto cumplimiento.
- Protectores: abarcan las políticas de observancia y amparo a nivel individual, familiar, comunitario.
- Indivisibles: todos los derechos humanos guardan relación indivisible entre sí. El cumplimiento de unos augura la protección de otros.



- De eficacia directa: los derechos humanos son vinculantes; relacionando de manera directa y obligatoria a todos los poderes públicos: ejecutivo, legislativo, judicial y órganos constitucionales autónomos (Trejo, 2017, p. 139).

En el marco de los derechos humanos, el enfoque de género cobra un fundamento legal y axiológico por cuanto la igualdad de género se coloca en el centro mismo de éstos derechos (Bello-Urrego, 2013).

Numerosos pactos, convenciones y conferencias internacionales han amparado y operacionalizado esta prerrogativa de cooperación internacional a favor del desarrollo e implementación del respeto de los Derechos Humanos entre las que destacan: Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, México (1975), en la que se elaboraron objetivos para encaminar el fin de la discriminación de la mujer y favorecer su avance social; por su parte la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, con el objetivo de divulgar a todas las personas los derechos que tienen las mujeres (CEDAW-1979).

En la Segunda Conferencia Mundial sobre la Mujer en Copenhague (1980) se evaluó el cumplimiento de los objetivos tratados en la Primera Conferencia Mundial sobre la mujer y la inclusión de la igualdad, no solo desde el punto de vista jurídico, sino también del ejercicio de los derechos. La Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz en Nairobi en el año 1985; en la misma se realizó una evaluación para que no solo se considere un derecho legítimo de las mujeres en todos los ámbitos de la vida, sino también concienciar a la sociedad de que el aporte de las mujeres es muy importante para el desarrollo de la misma.

Adicionalmente, la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995, es la más importante de todas, debido a que se comienza a hablar no solo del significado de mujer, sino también del concepto de género (ONU, 2010; Bello-Urrego, 2013). Actualmente la mirada de las Naciones Unidas se centra en la implementación a nivel mundial de los 17



Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) donde las mujeres desempeñan un papel medular en el reconocimiento de la igualdad y el empoderamiento (Bello-Urrego, 2013).

El objetivo número cinco de los ODS, señala el propósito de alcanzar la igualdad de género para mujeres y niñas a través de acciones de empoderamiento, en donde resulta paradójico que, a finales del año 2014, aún existían 52 naciones de diferentes continentes que no habían adoptado dicha iniciativa. Los esfuerzos realizados por los organismos internacionales, resultan aún insuficiente y se expresan en profundas desigualdades en el ámbito de la empleabilidad y el salario, el acceso a la vida política y pública, a los servicios de salud y de educación (Bello-Urrego, 2013).

A fin de asegurar de manera eficaz los derechos desde una perspectiva de género, se requiere estudiar los resortes políticos, económicos, legales, sociales y familiares, que subyacen en la implementación de estos en las políticas públicas. La perspectiva de género fue empleada inicialmente como un instrumento analítico de gran utilidad para identificar situaciones discriminatorias y de segregación de las mujeres. Como instrumento, su finalidad es lograr la transformación social y un cambio en los contextos sociales que eternizan la posición de subordinación femenina en la relación con el hombre. El campo de acción de la perspectiva de género es bastante amplio y se extiende a diversas esferas como es la familiar, el entorno legislativo, laboral y el educativo (Novoa, 2012).

La incorporación de la perspectiva de género en la educación representa un elemento innovador y supone el tránsito a niveles cualitativamente superiores. La educación se legitima como factor importante para garantizar que exista justicia; es por ello que la transversalización de la perspectiva de género en el sistema educativo constituye un indicador de la calidad (Rebollo, 2013).

Para comprender esta perspectiva y su influencia a nivel educativo es preciso conocer los aspectos esenciales del constructo género, el cual se ha considerado como uno de los más



controvertidos a lo largo de diferentes momentos históricos. El género no escapa al determinismo biológico y su análisis, a lo largo de la historia, se ha inscrito en el ya caduco sistema sexo-género; Aguilar (2008) señala que implica comprender el papel de las diferencias biológicas en las interpretaciones culturales de lo masculino y lo femenino. El sexo se refiere a las diferencias cromosómicas, gonadales, genitales, dígame anátomo-funcionales, entre hombres y mujeres (Scott, 2017).

El género responde a razones culturales aprendidas a través del proceso de socialización mediante el cual se asocian a las personas características, expectativas y oportunidades en función del sexo biológico, modelando rígidamente sus expresiones conductuales en la vida personal, de pareja, familiar y social (Louro, 2019). El sexo biológico se encuentra genéticamente determinado y el género se construye socialmente.

De ello se deduce que las formas peculiares de relación que hombres y mujeres establecen a lo interno de los diferentes grupos humanos como la familia, la comunidad y la sociedad, devienen del sistema sexo-género. Estas relaciones, mediadas por dicho constructo, deriva en la asignación social y asunción personal de relaciones de poder en función de las tareas y roles sociales signados para unos y otros.

La literatura introduce el tema a partir de las incursiones de la feminista y antropóloga norteamericana Gayle Rubin, quien define por primera vez el sistema sexo/género como un: “sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana y en el que se encuentran las resultantes necesidades sexuales históricamente específicas” (Rubin, 1975, p.157). Las sociedades occidentales se apegan y reproducen este sistema binario.

Esta subordinación del género al sexo biológico se erige, a juicio de diversos autores, como la génesis de las expresiones discriminatorias en el ámbito social, doméstico y laboral, a las que han sido condenadas las mujeres (Bello-Urrego, 2013). De igual modo ha delimitado



espacios de manifestación propios para hombres y mujeres en función de estos atributos; las tareas domésticas, reproductivas, sostenedoras de la familia se han destinado a las mujeres mientras que los roles instrumentales, públicos, suministradores de la economía familiar y patriarcal, han sido asignados a los hombres (Verdugo-Castro, Sánchez-Gómez, & García-Peñalvo, 2019).

Otro concepto central para colocar en contexto la perspectiva de género y su impacto en las políticas públicas, en particular en la educación, es el constructo rol de género el cual es abordado esencialmente desde la psicología y la sociología. Dos de sus principales precursores fueron Jhon Money (1955) en su obra *Gender Role* y Robert Stoller (1968) en *Sex and Gender*. En el caso de Money se enfatiza en el repertorio de conductas atribuidas a mujeres y varones que obedecían a una lógica aprendida y Stoller, destaca el conflicto naturaleza-cultura (Aguilar, 2008).

Desde estas perspectivas teóricas se define a los roles género como los papeles, tareas, guiones, actitudes y comportamientos considerados como “apropiados” desde la cultura de referencia, para un individuo de acuerdo a si es hombre o mujer. Posteriormente, en la década de los años setenta el género, desde el punto de vista conceptual, tuvo gran importancia en el inicio y progresión de teorías feministas, las cuales destacaron el carácter sociocultural de la manera en que se construían las diferencias entre los sexos (Aguilar, 2008).

Una década más tarde Shapiro (como se cita en Bergesio, 2016) hace una distinción entre el empleo de los términos sexo y género, planteando que el primero debía utilizarse para diferencias de características biológicas del macho y la hembra; en cambio al género se le debía emplear para hacer referencias a construcciones psicológicas y culturales que devienen de tales diferencias.

Relacionado a lo anterior cabe señalar que la posición de la Psicología ante este tema fue, primeramente, de reconocimiento de la dificultad que representaba hacer delimitaciones



entre lo que era sexo y lo que era género. Según Del Toro (2016) Unger señala que el concepto de género modula el significado social del sexo, y de esta manera se disuelve la forma reduccionista de su abordaje, aunque también reconocía que existen vínculos e interacciones entre ambos términos.

La categoría género también fue empleada con fundamentos metodológicos y epistemológicos, por movimientos feministas para la realización de estudios y hacer cuestionamientos que permitieran transformar los escenarios en que se desenvolvían los varones y las mujeres. En esta postura asumida se destacaron feministas como la argentina Bellucci (2014), Dio Bleichmar (1997), Hare-Mustin y Marecek (1994) que desafiaron temas polémicos como el aborto, la sexualidad femenina y la construcción psicológica del género respectivamente.

La tercera ola feminista de los años 90 da un giro a las interpretaciones acerca de las relaciones sexo-género. Se polariza el debate crítico hacia la categoría género por su profunda carga ideológica y de poder, por cuanto nace de la propia diferencia biológica entre los sexos (Aguilar, 2008). Emergen las identidades transgresoras y el abordaje desde las ciencias médicas y sociales de las identidades de género, intentando deconstruir el sistema binario imperante hasta la fecha, siendo esta una tarea esencial de los movimientos “Queer” de los años 90 (Sierra González A, 2009).

Judith Butler, precursora de esta aproximación, sostienen la idea de que la comunidad científica y los grupos de activismo social deben promover la liberación de toda forma de exclusión de las identidades no legalizadas y censuradas, por alejarse del binarismo operante desde la heterosexualidad normativa (Sierra González, 2009). A juicio de la autora: “el género es una construcción radicalmente independiente del sexo..., en consecuencia, hombre y masculino podrían significar tanto un cuerpo masculino como femenino; mujer y femenino, tanto un cuerpo masculino como uno femenino”. (Aguilar, 2008, p.8)





Uno de los planteamientos contemporáneos sobre el tema, se basa en los aportes de la teoría de procesamiento de la información y la función que tienen los esquemas cognitivos en la organización, evolución y edificación del pensamiento de niños, niñas y adolescentes. Se plantea que los esquemas de género se configuran a partir de la información diversa que reciben de su entorno, de esta manera se incorporan las nociones culturales de los roles sexuales (Bem, 1998 como se cita en Vega, 2017).

El proceso de perfeccionamiento que en materia de educación se ha experimentado en el Ecuador, ha hecho cada vez más hincapié en que "... la escuela debe ser el espacio fundamental para la educación en igualdad de género y de esa manera corregir cualquier tipo de inequidad social, incluyendo aquellas que se producen por razón de género" (Montanez, 2016, p.16). A pesar de ello se reconoce la escasa práctica que en materia de la equidad de género existe en la educación ecuatoriana, debido a que hay docentes que no cuentan con la preparación necesaria sobre este tema.

Se reportan diferencias significativas en la asistencia al bachillerato entre hombres y mujeres; se registra un promedio nacional del 96,20% para hombres y de un 65,08% para mujeres, asociado fundamentalmente a responsabilidades domésticas y embarazos en adolescentes; estos datos ilustran la brecha de inequidades existentes (Quispe, 2016).

Si bien la Constitución de la República del Ecuador (2008) ha sido reconocida por promover la garantía de derechos; el Plan para Toda una Vida auspicia la equidad de género SENPLADES (2017) las realidades de su inclusión en las políticas educativas de género muestran distancias entre el estado actual y el estado deseado. A pesar de los avances y de las reformas a nivel educativo, no se visualiza en la educación, ni en la escuela, un modelo ideal de diversidad y género encaminado hacia la igualdad (Paladines, 2015).

El sistema educativo, sus métodos, metodologías, y los/as docentes que lo conforman, no van a la par de los cambios histórico-sociales que se han experimentado en el país y las



transformaciones sociales, las cuales a su vez interfieren en el campo educativo. Molina (2016) plantea que se requiere encontrar un punto de encuentro donde se relacionen ambas perspectivas y el modelo de género y diversidad se manifieste de manera evidente.

La inclusión de la perspectiva de género en la educación supone transformaciones que afectan desde las políticas organizativas a nivel escolar, hasta los contenidos en los currículos, los recursos disponibles para el desarrollo de la actividad académica y la formación de las y los docentes. Es común observar a nivel de las y los educadores que aún no han generado en los ambientes académicos y extracurriculares, nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje que trasciendan el formato tradicional como por ejemplo, la elección del uso de colores asociados al sexo biológico, los juegos de contenido sexista, la selección de actividades académicas desde estereotipos sexistas; por otro lado las asignaturas que tengan que ver con el razonamiento son asignadas a los hombres y las de ciencias naturales relacionadas con el cuidado de las plantas y el entorno, son concebidas para las mujeres (García, 2017).

Esto trae como consecuencia limitaciones en la implementación de prácticas inclusivas, de género y provoca que se perpetúen actitudes de comportamientos discriminatorios y sexistas que han sido transmitidos a lo largo de las generaciones (Rebollo, 2013).

Tales referentes teóricos resultan de especial interés en la presente investigación habida cuenta de que el análisis de los roles y estereotipos de género presentes en docentes que imparten clase a niños y niñas, pasan por la interpretación de la manera en que está incorporada la perspectiva de género tanto a nivel curricular, organizativo e individual. En correspondencia con lo anterior, así será la manera en que sean transferidas las creencias, actitudes y prácticas de igualdad y equidad a los infantes, a través de las pautas de convivencia, el lenguaje, el uso adecuado de los espacios disponibles y las normas de comportamiento establecidas.



## **1.2 Sistema educativo y género. Marco jurídico e institucional. Análisis en el contexto ecuatoriano.**

La Constitución de la República del Ecuador, rige las políticas nacionales, reconoce la igualdad de derechos, deberes y oportunidades para todos y todas con independencia de etnia, residencia de origen, edad, sexo, identidad de género, religión, estado civil, filiación política, antecedentes judiciales, estatus migratorio, orientación sexual, condición de salud u otras diferencias, en donde declara el derecho a la igualdad material formal y a la no discriminación, y la formulación y ejecución de políticas para alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres, a través del mecanismo especializado de acuerdo con la ley, e incorporará el enfoque de género en planes y programas, y brindará asistencia técnica para su obligatoria aplicación en el sector público (Asamblea Nacional Constituyente, art. 11 literal 2, art 66 literal 4, art 70, 2008).

Desde esta declaración se ha de asumir como obligación la incorporación de medidas afirmativas que aseguren la no discriminación por razón de género. Incorporar el enfoque de género en las políticas públicas ha de partir del posicionamiento que reconoce las diferencias, asimetrías y desigualdades que, desde los roles de género, son construidas e incorporadas. El enfoque de género ha de movilizar a la ciudadanía, a los operadores del derecho y de políticas públicas hacia la identificación de las causas que se asocian a estas asimetrías y la incorporación de medidas que conduzcan a la superación de estas brechas (Bodelón, 2010).

El enriquecimiento que el enfoque de género ha tenido en los últimos años se ha traducido en procesos de creación de supuestos teóricos-metodológicos que han devenido en prácticas y políticas sociales (Lacarde, 1996). El recorrido histórico de la toma de medidas para la generación de las políticas públicas desde una visión de género ha sido señalado según Bodelón (2010) en las siguientes fases:

1. Fase de la legislación antidiscriminación liberal. Sentó las bases para el fomento de la igualdad ciudadana mediante las garantías legales para todas las personas. Surgen



importantes regulaciones relativas al acceso igualitario al empleo. Las principales críticas a las medidas encomendadas al respecto alrededor de los años 70, se relacionan a concebir las causas de las inequidades de manera aislada y no como resultante de causas socioeconómicas más complejas.

2. Fase de la legislación en favor de la igualdad de oportunidades. Corresponde a las acciones emprendidas en la década 1980-1990 cuando se introduce el término igualdad de oportunidades a favor de la equidad, acciones afirmativas, considerando la diversidad de necesidades individuales que eliminen cualquier forma de discriminación hacia la mujer.

3. Fase de la legislación de gender-mainstreaming. En el contexto de la IV Conferencia Mundial sobre las mujeres de las Naciones Unidas en Beijing en el año 1995 se presenta un giro en las políticas públicas y la legislación en materia de género, orientándose a la transversalización del enfoque de género en todas las políticas públicas. No debían percibirse los esfuerzos aislados en áreas claves sino la generalización de la visión de género en todos los órdenes públicos y las instituciones.

4. Fase de la legislación de igualdad de género y la interseccionalidad. Se pretende en la actualidad una mirada menos sesgada de las inequidades, pretendiéndose el reconocimiento de la riqueza, singularidad y diversidad de las experiencias femeninas y la necesidad de tomarlas en consideración, eliminando falsas generalizaciones.

Cabe destacar que estas etapas no representan un movimiento cronológico ordenado, más que nada es un recorrido por los diferentes momentos que han prevalecido en los últimos años en la concepción de las políticas públicas con enfoque de género (Bodelón, 2010).

En el ámbito educativo, la transversalización de políticas con enfoque de género representa una oportunidad para la articulación de otros derechos humanos como el derecho a la libertad, a la seguridad personal, libertad de pensamiento y expresión, por cuanto los



derechos humanos se encuentran concatenados y el cumplimiento de unos favorece el cumplimiento de otros derechos.

A su vez las políticas educativas representan una herramienta esencial para asegurar el crecimiento y desarrollo de los países en el contexto de sociedades democráticas, inclusivas, participativas y diversas, que aseguren el bienestar humano de hombres y mujeres (Sirvent, Coutiño, Pérez, & César, 2015).

La Organización de Estados Americanos reconoce como una de las estrategias centrales para las instituciones educativas la universalización en el acceso a los derechos igualitarios para todos y todas, colocando la integración del enfoque de género como aspecto central de sus proyecciones en políticas educativas de cara a los nuevos contextos educativos (Marchesi, Tedesco, & Coll, 2011). En el caso de América Latina, se reconoce a la región como la más desigual del planeta lo que profundiza las brechas de género y pondera la implementación de políticas globales dirigidas a eliminar las desigualdades (Marchesi et al., 2011).

En el año 2000 la situación de inequidad de acceso a la educación de las niñas en la región era alarmante: el 57% de los 104 millones de niños sin escolarizar, y dos tercios de los 860 millones de adultos analfabetos, eran mujeres (UNESCO, 2013). La meta de alcanzar la paridad de género se ha ido progresivamente concretando en América Latina. Para el año 2010 se reportaron valores cercanos a uno, para la educación primaria, indicador próximo a lo deseado para la proporción de hombres y mujeres escolarizados. Solo un reducido número de países reportan disparidades significativas sobre este aspecto (UNESCO, 2013).

A pesar de este salto cuantitativo en las políticas de acceso de las mujeres a la educación, no soslaya la existencia de problemáticas sociales que traducen inequidades culturales y de socialización. América Latina es una de las regiones con las tasas más elevada de fecundidad adolescente, tanto en zonas rurales como urbanas; igualmente persiste un patrón de género en el acceso a las Carreras de nivel superior, reproduciendo los modelos



normalizados de profesiones para mujeres y hombres. Igualmente, los resultados alcanzados en las pruebas PISA 2009 reportan mayores habilidades y destrezas de las mujeres en las asignaturas del área de Letras y un mayor rendimiento en los hombres en el área de matemáticas (UNESCO, 2013).

En el Ecuador el panorama no es nada halagüeño; la tasa de analfabetismo muestra un comportamiento desfavorable para las mujeres; razón que se incrementa si está relacionado con la condición étnica, de tal modo que en el año 2014 se informa una prevalencia de analfabetismo en mujeres del 7,8% de la población, 1 punto porcentual más que en los hombres (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, 2015).

La población LGBTI exhibe un comportamiento más desfavorable en tanto el promedio de años de estudio es mayor a la media nacional, es decir, 11.4 años para la población LGBTI VS 9.6 años del promedio nacional; presumiblemente está relacionado a situaciones de violencia, exclusión y discriminación. En cuanto al acceso a la educación superior dicha población muestra tasas más bajas de titulación en relación con el promedio de la población universitaria existente (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, 2015).

Revisiones realizadas sobre el contenido sexista en los textos educativos de la educación general básica que se emplean en el país, informan que aun éstos reflejan los rígidos estereotipos que integran el imaginario cultural donde a las mujeres se destinan fuentes de empleo de menor rigor profesional como secretarias, telefonistas, enfermeras mientras que a los hombres se les asignan profesiones de mayor rigor formativo como médicos, rectores y gerentes (UNESCO, 2011).

Se aprecia que el panorama en materia de equidad de género en la región enfrenta desafíos complejos y heterogéneos, mediados por las peculiaridades sociales y culturales de la región. Diversas iniciativas se han impulsado para alcanzar los compromisos establecidos: se cuenta con políticas públicas para la paridad de género en países como Argentina, Costa Rica,



Chile, Bolivia, Paraguay, Guatemala, El Salvador y México. Costa Rica instituyó la Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer desde el año 1990 que asigna a la escuela la responsabilidad de garantizar la igualdad de oportunidades mediante apoyos salariales, becas y otras iniciativas (Álvarez, 2016).

Chile se destaca en la elaboración de materiales educativos y textos básicos que promueven la equidad de género y eliminan sesgos de contenido sexista, así como el diseño de programas para la Prevención de la violencia sexual (SERNAM, 2009). Guatemala ha impulsado estrategias de capacitación en cascada a personal técnico y administrativo y ofrece asesorías en la confección de los textos escolares (UNESCO, 2013).

Las universidades más prestigiosas de México han incorporado a los Programas de Pregrado y Posgrado temas relacionados al enfoque de género, equidad de género la educación para la ciudadanía (Sirvent et al., 2015). Igualmente se implementan proyectos de investigación educativa en Centros de Educación Superior de Colombia, Perú y Ecuador, dónde se abordan temas relacionados a roles y estereotipos de género, violencia sexual y sexismo en el contexto educativo (Acuña, 2016; Donoso-Vázquez & Carvalho, 2016).

Una sistematización de experiencias de docentes ecuatorianos sobre la incorporación del enfoque de género en sus prácticas profesionales en la educación general básica, reporta que el tema donde más aprecian saltos cualitativos se concentra en la ruptura de roles tradicionales para hombres y mujeres mediante las actividades lúdicas, deportivas, recreativas y talleres ocupacionales. Otras experiencias avaladas por las y los docentes como exitosas, es el trabajo con padres de familia, incentivando la incorporación de las madres a las juntas directivas y una mayor asistencia de los padres a las reuniones que se convocan, así como la asignación de docentes de elevada experiencia no solo al trabajo con años superiores sino también en los niveles iniciales (UNESCO, 2011).



Como limitaciones significativas visualizadas en este estudio se reconoce la presencia de conductas invisibilizadoras, de silencio y marginación alrededor de la incorporación del enfoque de género en el currículo de la educación general básica (UNESCO, 2011).

Como experiencias en la educación superior en el país, se constata el incremento del número de mujeres en puestos de dirección y el aumento de matrícula femenina en las instituciones de educación superior; igualmente se da cuenta de la revisión actual de los programas de tercer y cuarto nivel ponderando si tributan o no a la visión de género. Entre las debilidades que se reconocen en las políticas de incorporación del enfoque de género, se encuentran la feminización de Carreras de Ciencias de la Educación y de la Salud, así como la masculinización de las ingenierías, el acceso mayoritariamente masculino a títulos de formación de PhD y designaciones como investigadores (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, 2015).

Un aspecto relevante en este contexto lo constituye el análisis del marco jurídico e institucional de género en el Ecuador. La normativa legal existente significa un paso de avance a fin de que, a mediano y largo plazo, se puedan reducir las brechas existentes en materia de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

El análisis de la Constitución de la República del Ecuador, vigente desde el año 2008, recoge y expresa las aspiraciones y luchas históricas, sociales, a fin de construir una nación donde prevalezcan la convivencia ciudadana, una cultura de paz, de diversidad, de reconocimiento y respeto a la dignidad de todas las personas. Se configura así, desde el cuerpo constitucional, el derecho a la igualdad formal, material y a la no discriminación. Ante estas declaraciones, el Estado debe asumir medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real, percibida por los individuos y expresadas en indicadores objetivos, a favor de grupos en situación de desigualdad (Cajas Córdova, 2011).





A fin de promover la institucionalización de la igualdad de género, se construyen Plataformas y Convenciones internacionales que expresan con claridad, la urgencia, a nivel internacional, de transversalizar la igualdad de género, la promoción y monitoreo de los derechos de las mujeres (Defensoría del Pueblo Ecuador, 2016). Entre estos deben mencionarse, como instrumentos internacionales vinculantes, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW-1979), la Plataforma de Acción de Beijing (1995) a los que Ecuador se acoge (Defensoría del Pueblo Ecuador, 2016).

Amparado en ello, el Consejo Nacional de Igualdad de Género reconoce que dicho proceso de transversalización implica la integración sistemática del enfoque de género en los programas, políticas y procedimientos administrativos que desarrollen instituciones y/o organizaciones a fin de observar y evaluar las prioridades, necesidades de las mujeres así como la promoción de la igualdad de género (Defensoría del Pueblo Ecuador, 2016).

A nivel regional, Ecuador ratifica su adhesión al Consenso de Quito – 2007 donde se adoptan medidas, mecanismos legislativo y financieros, para garantizar el empoderamiento, la participación igualitaria y la contribución a la vida política y pública de las mujeres (Organización de Estados Americanos, 2013). También se adhiere al Consenso de Brasilia-2010, para la legitimación de aspectos legales y de protección contra la violencia en espacios públicos y privados (CEPAL, 2010).

El informe de seguimiento a los acuerdos que derivan del Consenso de Quito, presentado ante los Estados miembros de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe en el año 2010, da cuenta de los procesos de reforma del estado ecuatoriano para asegurar la igualdad de género, destacando el nuevo marco constitucional del 2008 que garantiza el respeto, la observancia y la promoción de los derechos de las mujeres. Igualmente destaca el surgimiento del Sistema de Inclusión y Equidad Social como la articulación de las



instituciones, políticas públicas, normas y programas para asegurar el ejercicio de los derechos constitucionales antes mencionados y los sistemas de macro planificación nacional a fin de asegurar la igualdad (Gobierno Nacional de la República del Ecuador, 2010).

Del mismo modo el informe del Ecuador en el año 2019, donde rinde cuentas de la implementación de los Acuerdos de Beijing, notifica la implementación de nuevos cuerpos normativos a favor de la igualdad de género.

La Ley Orgánica Integral para la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres que integra acciones de prevención, atención, protección y reparación, además de la Ley Orgánica de Movilidad Humana para la prevención de la discriminación por razones de género y la erradicación de la violencia contra las mujeres, niñas y adolescentes. Se informa además, en dicho reporte, de la modificación del Código Civil del año 2015, en lo relativo a la figura del matrimonio, a fin de evitar el matrimonio infantil (Gobierno de la República del Ecuador, 2019).

El propio informe reconoce como debilidades aún existentes en el ámbito educativo, la eliminación de la educación sexual de la malla curricular en el nivel secundario, la eliminación por 10 años de las escuelas rurales y el acceso a las universidades públicas de madres adolescentes, jóvenes y solteras (Gobierno de la República del Ecuador, 2019).

Varias disposiciones y normativas nacionales, derivadas de los supuestos que establece la Constitución de la República, les otorgan un tratamiento específico a las cuestiones de género, en particular los temas de igualdad y derechos de las mujeres (Asamblea Nacional Constituyente, 2008). Los artículos 27, 28, 347.4, 347.6 de la Constitución, se relacionan a las políticas de género en educación y delimitan el alcance de éstos. El artículo 27 declara la educación centrada en el ser humano y orientada a impulsar la equidad de género como condición indispensable para el ejercicio de los derechos. De igual modo la educación ha de garantizar el acceso universal a ésta, la permanencia y movilidad sin condición de cualquier



forma de discriminación tal como lo declara el artículo 28 de la propia Constitución (Asamblea Nacional Constituyente, 2008).

Más concretamente se señalan como responsabilidades del estado, en el ámbito educativo, asegurar que en las instituciones educativas se incorpore la educación en ciudadanía y sexualidad desde un enfoque de derechos (artículo 347.4) así como la erradicación de toda forma de violencia física, psicológica y sexual del estudiantado, expresado en su artículo 347.6 (Asamblea Nacional Constituyente, 2008).

El análisis de la Constitución y las normativas que de ella se derivan expresan que el principio de igualdad es defendido por el Ecuador y se constituye en principio que transversaliza el ordenamiento jurídico del país. Sin embargo no se aprecian aún los impactos esperados en el orden ciudadano e institucional, por lo que sobreviven situaciones de desigualdad que resultan incompatibles con el ordenamiento de valores que la Constitución establece (Cajas Córdova, 2011).

Como ejemplo de las desigualdades que subsisten, se reporta una tasa de ocupación global más baja en mujeres que en hombres con un 92.3 VS 98.1 respectivamente; adicionalmente existe una menor tasa de ocupación en empleos formales en mujeres en relación a los hombres siendo de 44.4 VS 36.1. Los salarios son significativamente menores en el caso de las mujeres y las que se desempeñan en el área rural dedican más horas semanales que los hombres.

En el ámbito de la violencia hasta el año 2012, seis de cada 10 mujeres habían experimentado alguna forma de violencia; una de cada cuatro mujeres estuvo expuesta a violencia sexual; de manera general la violencia de género sobrepasa el 50% en todas las provincias del país (Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2014). El panorama es complejo y requiere abordajes transdisciplinarios y multisectoriales donde las políticas educativas pueden ser determinantes.



Lo anterior supone una exigencia para la incorporación a nivel escolar de todos los cambios sociales que desde las políticas se están sucediendo, en el intento de buscar la igualdad y distribución equilibrada de los roles sociales; todo esto con la finalidad de convertir la escuela en un entorno de prevención de la persistencia de prejuicios sexistas.

El enfoque de género también tiene un tratamiento en las políticas públicas del país. Un ejemplo de ello es el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida, que entre sus principales ejes se encuentra los derechos para todos durante toda la vida; íntimamente relacionado con el aseguramiento de la igualdad de derechos y tiene como premisa básica el Objetivo 1 a fin de asegurar una vida digna e igualdad de oportunidades para todas las personas (SENPLADES, 2017). Dicho plan reconoce que si bien en políticas de acceso a la educación superior las cifras se han incrementado, persisten brechas relacionadas a la segregación por el tipo de carreras, el acceso a cargos directivos y remuneraciones salariales luego de finalizado los estudios superiores (SENPLADES, 2017).

El Código de la niñez y de la adolescencia ecuatoriano, también aboga por la equidad en materia de educación. Entre sus principios fundamentales se encuentra el reconocimiento de la igualdad y no discriminación de niños, niñas y adolescentes (Libro 1, Título II, art. 6), la salvaguarda del interés superior del niño (Libro 1, Título II, art. 11), derecho a la identidad cultural (Libro 1, Título III, Cap. III, art. 33, 34, 37), derechos a la integridad personal, libertad y dignidad (Libro 1, Título III, Cap. IV, art. 50,51) entre otros (Congreso Nacional, 2013).

En relación al derecho a la educación (Art.37), el Código de la Niñez y la Adolescencia declara que, deben ser objetivos de los programas educativos, el asegurar conocimientos, actitudes y valores que promuevan el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género y las libertades fundamentales, la prohibición de medidas discriminatorias por causa de embarazo o maternidad de una estudiante adolescente así como estimular, a lo interno de la familia, la equidad en sus relaciones internas (Art.38) (Congreso Nacional, 2013).



Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), como marco jurídico e institucional, recoge como principal obligación del Estado el cumplimiento pleno y permanente de los derechos y garantías constitucionales en materia educativa (Art.6) lo que asegura los principios de equidad, igualdad y no discriminación en las instituciones educativas.

Como principios fundamentales declara que las actividades educativas estarán dirigidas a orientar las decisiones en el ámbito educativo (Art.2); íntimamente relacionados a las políticas de género se encuentra el principio de universalidad que hace referencia al acceso, permanencia y calidad de la educación en ausencia de discriminación; otro de ellos es el principio de educación en valores que se refiere a la trasmisión y ejercicio de valores a favor del respeto a la diversidad de género. Adicionalmente se puede mencionar el enfoque de derechos que está concebido a difundir el conocimiento y ejercicio de los derechos, exigibilidad y respeto a las diversidades; finalmente el principio igualdad de género asegura la igualdad de condiciones e interacciones entre hombres y mujeres (Presidencia de la República, 2011).

Dicha Ley señala como fines de la educación (Art. 3) el acceso libre, responsable y plural a la educación de la sexualidad desde un enfoque de igualdad de género y la modificación de actitudes sexistas para la construcción de relaciones sociales e interpersonales satisfactorias, plenas y libres. A su vez declara la obligación del estudiantado en relación al trato digno y no excluyente de todos los miembros de la comunidad educativa (Art.8). Las y los docentes por su parte se encuentran en obligación de promover un clima institucional de respeto a las diversidades y la erradicación de cualquier manifestación de discriminación y violencia (Art. 11) (Presidencia de la República, 2011).

Carrión y Pérez (2009) plantean que, en el Ecuador, a pesar de la existencia de dichos cuerpos legislativos y políticas públicas en materia de género en el ámbito educativo, aún existe una educación inequitativa, cuyo aprendizaje es iniciado en el núcleo familiar y se refuerza a



través de los textos escolares, en donde, a varones y mujeres se les atribuyan roles diferenciados y se les circunscribe el espacio del desempeño.

Las autoras sostienen que debe marcarse una diferencia en esta realidad a partir de proporcionar una educación con equidad de género, la cual debe comenzar en los primeros años del niño y la niña, en el sistema educativo formal, y propender a una “educación que paulatinamente, por lo menos en las aulas, vaya eliminando los efectos nocivos del machismo y que permita desarrollar más y mejor las habilidades y la autoestima de los niños y niñas, respetando siempre su masculinidad y su feminidad.” (Carrión y Pérez, 2009, p.9).

### **1.3 La construcción de roles y estereotipos de género**

El acercamiento a la observación sistemática del constructo género y su relación con el sexo como concepto, implica necesariamente una mirada hacia varios enfoques que han explicado su origen y manifestación. Se ha extendido la concepción de que la separación de género y sexo implica dificultades para su comprensión, debido a que dichos constructos forman parte de un mismo proceso analítico que entiende la relación o contraposición de elementos biológicos y socioculturales (Beltrán, 2003).

En dicho sistema categorial es responsable la existencia de dos conceptos diferenciados, el de varón y mujer o lo femenino y lo masculino. El primero es explicado como una variable estable, dicotómica, y unidimensional, una persona es mujer u hombre desde el momento de su nacimiento y se mantiene a lo largo del ciclo de desarrollo evolutivo. El segundo, relacionado con lo femenino/masculino, es interpretado como relativamente inestable y multidimensional por provenir de la unión de los rasgos de personalidad, las características físicas, las conductas sociales, actitudes y los valores culturales (Benveniste, 2015).

A fin de llegar a comprender la manera a través de la cual los sujetos, desde la infancia, establecen un diálogo con la realidad que los rodea, para construir y cristalizar conceptos



dinamizadores de su personalidad en formación, cabe destacar la relevancia que tienen los procesos cognitivos como mediadores de la construcción de estereotipos y roles de género.

Los estereotipos de género pueden analizarse como la consecuencia de creencias que se han ido estructurando culturalmente; éstos están estrechamente relacionados con las características, roles y cualidades que se le adjudican al hombre y la mujer de una manera particular o diferenciada. Dichas particularidades pueden hacer referencia tanto a los rasgos de tipo físicos, como a los de tipo psicológico e incluso a los relacionados con el comportamiento. De esta manera se han distribuido roles específicos para mujeres y para hombres, tomando en consideración aquellos que resultan más afines en ambos casos desde el contexto cultural de referencia (Lemus, 2008; García, 2017).

No obstante, este proceso de individuación se desarrolla a través de la socialización; es decir, cada persona a través de la interrelación con otros, configura una identidad que lo hace diferente. En el caso de los roles masculinos y femeninos desde la niñez son transferidos con desigualdad. Existe una estereotipia de género que hace alusión a los calificativos o rasgos a través de los cuales se diferencian hombre y mujeres; de este modo al género femenino se lo asocia con la delicadeza, la comprensión, las expresiones de afectos y la locuacidad, entre otras características; en cambio al género masculino se le relaciona con aspectos más instrumentales, como el actuar inteligente, la racionalidad en el análisis y la eficacia en las actividades que realiza (Greñu, 2017).

Sobre este tema particular puede decirse, además, que dichos estereotipos de género no representan en sí mismos categorías inamovibles o estables, son notables los cambios que pueden verse en ellos de una sociedad a otra, los cuales están en correspondencia con el nivel económico, político y social imperante.

Las investigaciones sobre los estereotipos de género han mostrado un notable aumento en los últimos veinte años; independientemente de las diferentes perspectivas y metodologías



empleadas, éstas han estado enfocadas básicamente en el daño que estos pueden hacer al desarrollo personal y social de los individuos (Pérez, 2012; Vázquez, 2015).

Gallo (2017) describe en una investigación etnográfica realizada en la ciudad de Moa, Cuba, sobre la construcción de la identidad genérica en la infancia en el espacio escolar, como las actividades lúdicas organizadas por maestras y maestros, reproducen esquemas androcéntricos desde la distribución de roles en el juego, el contenido de las canciones que utilizan y los valores que ensalzan.

De igual modo señala que durante las entrevistas realizadas al personal de las instituciones educativas, se identifica tolerancia invisibilizada hacia las actitudes violentas de los niños y aceptación de las conductas de autocuidado corporal para las niñas (Gallo, 2017). Estas actitudes de homosocialización, en edades tan sensibles para la formación de la personalidad, delimitan y refuerzan la construcción de roles y estereotipos sexistas que perpetúan las inequidades de género.

Por su parte en un estudio realizado en escuelas de nivel básico en Costa Rica, se reporta que, en instituciones educativas incluidas en una investigación cualitativa sobre construcciones subjetivas en el contexto escolar, los contenidos de los cuentos y canciones infantiles que se presentaban a niños y niñas, legitimaban los roles tradicionales y los atributos signados a cada uno de estos roles. Entre ellos una escasa presencia femenina en juegos y canciones donde héroes y villanos eran siempre personales masculinos (“El payaso del viento”, “Pedro comió pan”, “Los esqueletos”, “Que todos los niños estén muy atentos”, “El payaso se pinchó la nariz”, “Los diez pececitos”); las relaciones entre niñas y niños se transmitían de manera maltratada empleando canciones y juegos donde los vínculos entre ambos fortalecen la intersubjetividad estereotipada: “Caperucita Roja”, “La Bella Durmiente”, “El mono Tulín”, “El conejo y la tortuga”, “El pollito que no quería ir al kinder” (Salas, 2006).





En esta dirección de la investigación en género, en Oviedo, España, resultados de un estudio cualitativo sobre construcción de identidades femeninas y masculinas en el contexto educativo, en centros públicos de educación primaria, dan cuenta de discursos muy estereotipados entre niños y niñas dentro y fuera del aula sin que medie intervención de los y las educadoras. Las relaciones se describen como marcadamente heterosexistas en los espacios libres, donde no median las figuras adultas para favorecer relaciones más flexibles entre niños y niñas (Álvarez, 2018).

El discurso explícito de los y las docentes que formaron parte de éste estudio, refuerzan estas clasificaciones hegemónicas, categorizando a niños y niñas según supuestos de características físicas y psicológicas que acentúan la pertenencia a un grupo según el sexo biológico: niñas más tranquilas, niños muy inquietos y torpes, niñas nobles, niños burros, niños que deben comportarse como hombres, niñas que hacen chillidos cuando lloran (Álvarez, 2018). Los resultados de este estudio permiten afirmar la necesidad de concebir y construir en los espacios escolares discursos y prácticas contra-hegemónicos que desafíen el orden social imperante.

Flores (2005) plantea en base a investigaciones realizadas en el aula de clases, que las y los docentes sostienen y refuerzan el sistema jerárquico de divisiones y de clasificaciones de género, a pesar de que, en muchas oportunidades, manejan un discurso orientado hacia la igualdad.

Estudios realizados por la Universidad de Cuenca en instituciones educativas de Morona Santiago, sobre lenguaje sexista, comportamientos androcéntricos y estereotipos de género, y su influencia en la construcción de relaciones de género, aportan evidencias significativas de la problemática subjetiva que acompaña la construcción del género en el contexto escolar. Desde un enfoque mixto de investigación, los resultados revelan la existencia de curriculum androcéntricos que reproducen los roles tradicionales y los estereotipos sexistas,



ello reforzado por actitudes de docentes que sobredimensionan estos estereotipos y androcentrismos, desde el lenguaje empleado hasta las praxis en escenarios académicos, lo que traduce la presencia de un currículo oculto que impacta negativamente en el establecimiento de relaciones interpersonales y familiares armónicas (Poma Carcelén, 2012).

Otras investigaciones realizadas en escuelas primarias de la provincia de Pichincha, Ecuador, desde un enfoque cualitativo a fin de analizar la reproducción de los estereotipos de género en las interrelaciones que se producen entre docentes - estudiantes y los propios niños y niñas, obtienen como resultados más significativos, la reproducción y reforzamiento de estos estereotipos desde la propia organización espacial durante las actividades de ocio y esparcimiento y en el aula de clases. Igualmente reportan la presencia de relaciones autoritarias de las y los docentes, empleo de lenguaje sexista, sancionador y discriminante. Esta situación es similar en las relaciones identificadas en el contexto familiar (Flores Sánchez, 2006).

Considerando estos resultados y al asumir las concepciones teóricas sobre el desarrollo psicológico durante la infancia, comprenderemos el papel nocivo de estas significaciones que se construyen en el contexto escolar en relación a las construcciones genéricas.

#### **1.4 Características socio-emocionales de niñas y niños de tres a ocho años**

El desarrollo psicológico que se produce a lo largo del desarrollo ontogénico, es el resultado de la combinación de las influencias externas que reciben niños y niñas durante los procesos de socialización como el sistema de actividades en las que participa y redes de comunicación que establece y las características psíquicas internas relacionadas a cualidades biológicas, psicológicas y a las estructuras subjetivas con que cuenta, las cuales son peculiares en cada etapa del ciclo de vida. Esta combinación, a la luz de la teoría Histórico Cultural de L.S.Vigotsky, se le conoce como situación social del desarrollo y determina la expresión de las particularidades del desarrollo psicológico cognitivo, afectivo y conductual, en cada etapa del desarrollo (Del Cueto, 2015).



La situación social del desarrollo de niños y niñas entre los 3-8 años de vida, se caracteriza por la presencia de nuevas y superiores exigencias por parte de las y los adultos con los que interactúan, relacionadas con el aprendizaje de los roles y las normas de conducta social. La actividad fundamental o rectora en esta etapa es el juego de roles ya que posibilita todas las adquisiciones psicológicas del período (Moreno, 2014).

En el juego de roles, a través de la reproducción del comportamiento imitativo, comienza a captar y asimilar las normas y roles sociales; entrena la voluntad y los sentimientos al tener que interactuar con niños y niñas, tener sus opiniones en cuenta, recibir sus valoraciones, negociar y establecer límites en el juego. Realiza esfuerzos atencionales, memorísticos e imaginativos, para crear y mantener un argumento de juego (da Silva, 2014).

En esta etapa, las y los adultos desempeñan un papel muy importante pues no solo debe propiciar las condiciones necesarias para el juego, sino que su conducta, sus expresiones, y los valores y normas que estos llevan implícitos se convierten en un patrón para niños y niñas. Se amplía el sistema de comunicación con otras figuras adultas (familiares y no familiares) y con otros niños y niñas. La comunicación con sus progenitores sigue siendo principal, imitan sus roles, continúan haciendo preguntas sobre la concepción y el nacimiento. Imitan también a éstos en sus juegos sexuales y se hace más clara su conducta en cuanto a su rol sexual (Silva, 2004).

La conducta de niños y niñas gana en organización y autonomía pues ya cuenta con un grado superior de desarrollo emocional e intelectual que le posibilitan la asimilación de las nuevas exigencias (Martins, 2017).

El desarrollo afectivo durante esta etapa se distingue por el surgimiento de nuevos motivos de conducta como son los relacionados con los intereses respecto al mundo de los adultos y adultas, los lúdicos, los de interrelación positiva con las personas adultas los de autoafirmación y autoestima, y por último los cognoscitivos (da Silva Renata., 2014). Otro



aspecto es el desarrollo de los sentimientos de orgullo y vergüenza, que aparecen ligados a la evaluación de su comportamiento que hacen las personas adultas (Martins, 2017).

La esfera volitiva se caracteriza por un mayor desarrollo de la voluntad, ya que se consolida el autodomínio y el control voluntario de la conducta; las circunstancias externas dejan de influir gradualmente en la realización del objetivo que niños y niñas se trazan; aprenden a subordinar las acciones a motivos considerablemente alejados de la acción en sí misma (Bonilla Sánchez, Soloviova, & Jiménez, 2012).

Montealegre (2016) señala, a partir de las referencias de Piaget, Vigotsky y Wallon, que los niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y 8 años dentro de su desarrollo psicológico, se encuentran en un proceso de adquisición de habilidades cognitivas, las que se enriquecen a partir de las experiencias directas o indirectas que reciben de los ambientes donde se desarrollan. Este autor agrega que estos niños/as experimentan un progreso continuo, en el cual aprenden absorbiendo la información de su entorno como entes activos en la construcción de su conocimiento que a su vez influye en el desarrollo de habilidades.

El proceso de aprendizaje de un niño/a con respecto al significado de ser hombre o mujer, aparentemente acontece de manera espontánea y natural. Una vez que se constata que el neonato o neonata, por la apariencia de sus genitales es niño o niña, se empieza a construir su identidad bajo un complejo entramado de influencias que engloban tanto el lenguaje como las actitudes y expectativas (Verberck, 2016).

Desde el punto de vista teórico, alrededor de los 3 años comienza el proceso de construcción de la identidad de género concebido como la vivencia psicológica, subjetiva, individual, íntima, de pertenecer a lo masculino o femenino con independencia del sexo biológico. Esta identidad podría o no, estar en consonancia con el sexo asignado durante el proceso del nacimiento y abarca vivencias personales sobre el cuerpo, modificaciones



corporales deseadas, gestos, modales y expresiones sexuales no alineadas a las tradicionales (González, 2017).

Se plantea que los roles de género son primeramente incorporados y después son reproducidos mediante el amplio sistema de modelos de comportamiento y prácticas sociales a los que el ser humano se expone desde el momento de su nacimiento, luego en el proceso de crecimiento y desarrollo en el núcleo familiar, y en la sociedad de manera general. Niños y niñas van progresivamente realizando una selección de los referentes que le son afines y esto lo aproxima de manera natural a las concepciones de lo masculino y lo femenino (Álvarez, 2018).

Acorde a esto, los roles de género son el resultado de un proceso de aprendizaje que se da en la interacción, la socialización, a través de la configuración de expectativas de roles que muchas veces están en función de lo que es aceptado socialmente, así como en correspondencia con la construcción de valores de las personas. Maquieira (2001 citado en Mayorga 2018) considera que “la jerarquía implícita en los roles y en los estereotipos se fija en la subjetividad, a través de los mecanismos de socialización y acaba por regular y legitimar la interacción asimétrica entre mujeres y varones.” (p. 27).

En relación con lo anterior, vale hacer énfasis en el hecho de que, desde cualquier perspectiva teórica de la psicología infantil a partir de la cual sea analizado el proceso de desarrollo personal, es incuestionable el criterio de que los primeros años de vida son decisivos para el futuro del individuo. Los niños y niñas en estas edades son capaces de asimilar instrucciones sistemáticas procedentes del mundo adulto, ya sea a nivel familiar, escolar y social. Además, poseen condiciones para observar el comportamiento de leyes, normas y organizaciones a su alrededor que le van a permitir posteriormente la realización de tareas y adjudicarse compromisos y responsabilidades (López, 2017).



En el inicio de la edad escolar y del aprendizaje sistemático, la capacidad de adaptación y de aprendizaje, constituyen los dos rasgos distintivos principales. Niños y niñas están dotados de una significativa capacidad para adaptarse a nuevos entornos sociales, de ahí que esta etapa formativa sea fundamental en su desarrollo integral (Nava & López, 2010).

Lara (2015) presenta un cuestionamiento cuya respuesta involucra las falencias explicativas sobre la educación en género en niños y niñas: “¿cuáles son las prácticas que permiten forjar un sentimiento de pertenencia a un grupo sexuado y generar la noción de un “nosotros” o de un “nosotras”? (p.57). Sin lugar a duda, para lograr una resolución institucional consistente, se requiere vencer el desafío de la articulación del paradigma de desarrollo humano, el de derechos humanos y el enfoque de género (Lara, 2015).

### **1.5 Construcción y transmisión de género en la escuela**

La escuela, en tanto institución social, juega un papel fundamental en el proceso de formación de modelos de comportamientos asociados al género. Se ha planteado que la escolarización, donde participan de manera conjunta hombres y mujeres, podría contribuir a corregir las desigualdades generadas a partir del modelo hegemónico de superioridad masculina. Es por ello que se debe tomar conciencia del papel definitivo del entorno escolar en la construcción y transmisión de conocimientos, actitudes y comportamientos relacionados con el género (Moreno, 2014).

Se ha planteado que las instituciones educativas de manera general y el profesorado de manera particular, desempeñan un rol crucial en la construcción social de género en sus estudiantes. Uno de los orígenes que posee la naturaleza socio-histórica del papel social que se asigna a mujeres y hombres, está en la escuela. La institución educativa es un reflejo de lo que ocurre a nivel de toda la sociedad. Al respecto Sánchez (2002) señala que “somos conscientes de que la escuela es una parte integrante de la sociedad, que ésta no es un ente aislado, sino



que, muy al contrario, está conectada y forma parte del sistema cultural y social en el que está inmersa” (p. 95).

Estos espacios escolares constituyen un reflejo de las características, virtudes y defectos que coexisten en la sociedad. Es un contexto donde se pretende preparar a los niños y niñas para el desempeño en la vida adulta dentro de la propia cultura a la que pertenece. Esta función designa a la escuela como una institución orientada a transmitir ideas, valores, creencias, conductas aceptadas socialmente por la comunidad, con la finalidad de que el estudiantado incorpore de manera acrítica lo que se reproduce en su ambiente escolar. La educación que se imparte en la actualidad incluye distintos saberes, los cuales son revertidos en la práctica educativa y al mismo tiempo se convierten de forma implícita en explicaciones respecto a cómo se genera el aprendizaje de lo masculino y lo femenino (González, 2018).

Dicha concepción rompe con la idea de una educación tradicionalista y rígida donde se podían encontrar elementos favorecedores de una adaptación acrítica de las/os estudiantes a las instituciones sociales y la cultura. En cambio, desde la perspectiva humanista a la cual se aspira, la educación llega a ser una forma de relación entre individuos que facilita que cada uno de ellos llegue a conocer, descubrir y aprender sobre los recursos propios que posee y los que les brindan la naturaleza, las otras personas, el entorno y las instituciones, para llevar a cabo una transformación individual y social que favorezca el desarrollo y crecimiento de potencialidades (Kornblit, 2013).

Las instituciones educativas poseen importancia relevante por su rol generador de transformaciones en el desarrollo de los individuos, por lo que la construcción de estereotipos de género, así como el aprendizaje sobre equidad de género, la adquisición de la visión de igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, debe convertirse en un valor a transmitir a nivel institucional, desde los primeros años de enseñanza (Elverdin, 2015). Todo



lo anterior constituye un referente para los posteriores análisis de resultados y conclusiones de la presente investigación.

## **1.6 El currículum oculto de género**

Como se ha mencionado, la escuela representa un importante agente de socialización; tiene el encargo social de educar las normas para establecer relaciones sociales entre los individuos que en ellas se forman; al mismo tiempo constituyen senderos a través de los cuales se transmiten estereotipos de género, que pueden convertirse en elementos determinantes en el desarrollo personal (Lemus, 2008; Venegas, 2010).

Respecto al profesorado y la importancia del rol que deben cumplir frente a sus estudiantes, González (2018) señala que éstos deben tener una acción protagónica frente al tema, para procurar cambios significativos tanto a nivel cognitivo, afectivo como conductual en el estudiantado para lo cual deben emprender un proceso de instrucción y aprendizaje sobre las teorías feministas y de género.

El trabajo en el aula, desempeñado por el/la docente, es un escenario propicio para la transmisión de estereotipos de género hacia el estudiantado tanto de manera explícita como implícita. Nava y López (2010) señalan que en el aula de clases se mantienen diferenciaciones explícitas entre niños y niñas, aspectos que podrían identificarse como generador de actitudes que promueven la inequidad de género. Es importante comprender, entonces, que la educación de niños y niñas adquiere particular relevancia en este contexto.

La incorporación de forma estable y sostenible de la perspectiva de género en las instituciones escolares, constituye una necesidad insatisfecha en la actualidad. Ruiz (2016) considera que la causa fundamental está, en que la escuela reproduce de manera sistemática las prácticas sexistas de la sociedad, tanto de forma explícita como implícita, a través de los textos, contenidos, metodologías pedagógicas, así como mediante el currículum oculto, que se define como el conjunto de actitudes, normas, expectativas, prácticas y creencias que se instalan de





manera inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones; así como en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica en las mismas.

Este se encuentra arraigado en diferentes aspectos de la práctica escolar, entre los que pueden mencionarse: las relaciones, rutinas, estructuras, actitudes, creencias, expectativas, y comportamientos (Devís, 2005). En este sentido cabe retomar la perspectiva de análisis planteada por Bourdieu & Passeron (2005) al referirse en términos de “pedagogía implícita”, a la manera casi clandestina, en que aspectos tan insignificantes como el vestir, el lenguaje verbal y corporal, tienen la capacidad de transmitir “los principios fundamentales de la arbitrariedad cultural, situados fuera de la conciencia y explicitación...” (Bourdieu & Passeron, 2005, p. 112).

Resulta evidente la comprensión de que no todo lo que se enseña en el aula durante la jornada educativa, está declarado en la planificación de las clases. En realidad, gran parte de la información que se genera en el proceso enseñanza aprendizaje acontece fuera de explicaciones formales. González (2018) es del criterio de que el currículo oculto de género no debe ser un evento casual, sino que debe ser empleado de manera intencional. Agrega que el aprendizaje formal es transcendental, pero plantea que es el currículo oculto el que aporta los aspectos que permiten la comprensión de las influencias que existen en el comportamiento de los estudiantes y que por ello le es otorgado a ambos currículos gran potencial educativo.

El currículo oculto expresa que no bastan los cambios legislativos para provocar cambios en la conciencia social, urge la implementación de políticas públicas y prácticas transformadoras en espacios escolares y no escolares. La imprescindible relación escuela-familia -sociedad debe trascender el discurso y convertirse en estrategia que oriente la educación en género (Acevedo, 2010).

## CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

Con la presente investigación, donde se estudió la relación existente entre los roles y estereotipos de género presentes en docentes de educación inicial, preparatoria y básica elemental con las variables sociodemográficas que los caracterizan, se aborda un tema que ha sido escasamente abordado en nuestro contexto desde la perspectiva de género y desarrollo. Representa un estudio importante cuyos resultados sirven como base, para comprender la manera en que son transmitidos los roles y estereotipos de género de docentes hacia los mayores beneficiarios de la educación, los niños y niñas en las aulas.

En la metodología desarrollada en la presente investigación se realizaron varias acciones encaminadas al cumplimiento de los objetivos propuestos, los cuales se presentan a continuación:

1. Caracterizar a las y los docentes participantes en el estudio, según variables sociodemográficas (género, edad, estado civil, número de hijos, filiación religiosa, residencia, orientación sexual, años de experiencia docente).
2. Identificar los principales roles y estereotipos de género presentes en docentes de educación inicial, preparatoria y básica elemental de las instituciones educativas seleccionadas
3. Establecer una correlación entre las variables sociodemográficas, los roles y estereotipos de género identificados en los docentes.

Se realizó una investigación con un alcance correlacional, de corte transversal, que fue desarrollada en el contexto de tres unidades educativas de la ciudad de Cuenca, Ecuador. Se plantea que el estudio tiene alcance descriptivo y de corte transversal, ya que se clasifican así aquellas investigaciones donde los datos son recolectados en un solo momento, por única vez y que busca especificar las características, propiedades y perfiles de grupos de personas,



comunidades o algún otro fenómeno que sea susceptible de ser analizado empleando el método científico (Hernández Sampieri, 2016). Estos elementos se ajustan al contexto de estudio.

Además, se señala que es una investigación correlacional ya que la misma tiene el propósito de medir el grado de relación que hay entre dos o más variables; primeramente, se realiza la medición de cada una de ellas y se cuantifican y luego se analiza la asociación entre las variables seleccionadas. Dichas correlaciones se sustentan a través de hipótesis que fueron sometidas a prueba y publicadas en el libro de referencia en Latinoamérica titulado “Metodología de la Investigación” en el año 2016, en New York, cuyo autor es Roberto Hernández Sampieri (Hernández Sampieri, 2016).

### **Población y muestra**

La investigación se llevó a cabo con docentes de tres unidades educativas del cantón Cuenca, que fueron seleccionadas mediante muestreo intencional, por la factibilidad de ejecución del estudio en las mismas por parte de sus autoridades así como de las y los docentes.

En artículo publicado en el periódico El Mercurio, de la ciudad de Cuenca, Campos (2018) es depositario de opiniones públicas que expresan la preocupación respecto a la falta de información científicamente argumentada sobre la transversalización de la perspectiva de género a nivel educacional; aspecto que genera inquietudes a nivel familiar, por desconocimiento sobre el tratamiento del tema (Campos, 2018).

Adicionalmente, existen antecedentes de estudios que plantean que uno de los aspectos que limita dicho proceso en los niveles iniciales de enseñanza, es que los docentes no se encuentran aptos para desempeñar con éxito este trabajo, no solamente desde el punto de vista metodológico, sino, debido a concepciones personales y socioculturales sobre el tema de género, las cuales inciden en frecuentes posturas de resistencia para su abordaje en el entorno educativo (Rodríguez, 2016; Jerves, 2019).



Debido a lo anterior, para responder al problema presentado y dar salida a los objetivos planteados, se realiza un estudio que permite realizar un análisis de las características de roles y estereotipos de género presentes en docentes de las mencionadas instituciones educativas, cuyos resultados van a poder contrastarse con investigaciones similares realizadas sobre el tema.

Se escogieron docentes de niños de 3 a 8 años debido a que estas edades son decisivas en la configuración del significado de lo que es ser hombre y ser mujer; por lo que al indagar sobre la concepción de roles y estereotipos de género presentes en quienes le dictan clases y pasan varias horas del día con ellos, permite tener una perspectiva sobre transferencia o posible influencia del adulto en el aprendizaje de lo masculino y lo femenino en estos infantes; aspectos que son sustentados teóricamente (González, 2018).

Se realizó la selección de los docentes participantes en el estudio a través de un muestreo no probabilístico intencional, a partir del cual fueron incluidos 70 profesores en la investigación, que cumplen los siguientes criterios:

### **Criterios de inclusión**

1. Ser docente del nivel de educación inicial, preparatoria y básica elemental, de los centros educativos “Gabriel Cevallos García”; “Isabel Moscoso Dávila” y “Luis Roberto Bravo” de la ciudad de Cuenca, Ecuador.
2. Tener un tiempo mínimo de un año en el desempeño de la labor docente.
3. Brindar el consentimiento de participación voluntaria en la investigación.

### **Criterios de exclusión**

1. Docentes de las instituciones educativas, pero que no cumplen los criterios anteriores.



## Procedimientos de recolección de datos

Para realizar la recolección de datos sociodemográficos de los participantes en la investigación y dar cumplimiento al primer objetivo propuesto, se elaboró una ficha de datos generales que contiene las siguientes variables que fueron exploradas: género, edad, estado civil, número de hijos, filiación religiosa, residencia, orientación sexual, años de experiencia docente. (Anexo 1).

En cuanto al cumplimiento del segundo objetivo, primeramente se aplicó la **“Escala de roles de género”** (Saldivar, 2015). Dicha escala busca recoger la percepción de los y las participantes con respecto a afirmaciones que hacen referencia a roles, habilidades, características y tareas, consideradas como propias o ajustadas a mujeres y varones. Es un instrumento autoadministrado, que cuenta con 18 ítems con una escala de respuesta tipo Likert, con 5 puntos desde el valor de (1=Totalmente en desacuerdo a 5=Totalmente de acuerdo). La escala fue diseñada y validada en México y ha mostrado buenas características psicométricas, donde destaca una excelente consistencia interna que se evidencia con un alfa de Cronbach de 0.86. (Anexo 2).

Por otro lado, se aplicó la **“Escala de Estereotipos de Género Actuales (EGA)”** de Castillo (2007) para identificar los estereotipos de género presentes en los y las docentes participantes en el estudio. Esta escala posibilita la valoración de la auto-asignación de estereotipos de género, es decir, en qué medida los participantes se sienten identificados con varios adjetivos sobre estereotipos de género, como parte de sus características personales.

El instrumento está formado por 40 ítems, que se corresponden con el mismo número de adjetivos socialmente utilizados con frecuencia para describir a las personas en general, así como a los hombres y mujeres en particular. Los ítems se dividen en 20 adjetivos asignados a las mujeres y 20 a los hombres. Esta escala posee un formato de respuesta tipo Likert con rango que abarca de (1) “en absoluto característico de mí” hasta (5) “totalmente característico de



mi'', por lo que a mayor puntuación indica mayor asignación del ítem. La fiabilidad de este instrumento es alta con un alfa de Cronbach 0.95. (Anexo 3).

## **Procedimiento**

Para la recolección de datos de los docentes, de las mencionadas instituciones, el trabajo fue desarrollado de la siguiente manera:

Los docentes de cada institución fueron reunidos en espacios físicos que cumplieran con las características de confort, como amplitud, iluminación, comodidad, climatización entre otras, las cuales son necesarias para que pudieran dar cumplimiento de manera exitosa a la tarea. Primeramente, se les hizo la entrega del consentimiento informado (Anexo 4), el cual fue leído en voz alta haciendo énfasis en los objetivos del estudio, los beneficios del mismo, el carácter voluntario de la participación y en la confidencialidad de la información que se aportara. Luego se concedió un espacio de tiempo a los posibles participantes para que plantearan dudas o inquietudes sobre la investigación, las cuales fueron totalmente esclarecidas.

Los instrumentos se aplicaron de manera grupal de forma auto-administrada en una sesión de trabajo, la cual tuvo una duración de 20 minutos como promedio. La autora de la investigación lideró este proceso en las tres instituciones, con el fin de tener controlados y/o reducir al mínimo cualquier efecto negativo en los participantes durante el proceso. Con este particular se da cumplimiento al principio ético de justicia, en tanto la investigadora responsable del proyecto mantuvo previstas medidas necesarias para asegurarse de que no se ejecutaran malas prácticas a causa de sesgos, limitaciones de capacidades o conocimientos por parte de personal no capacitado para desarrollar el estudio.

Las sesiones de trabajo transcurrieron con normalidad, los docentes se mostraron colaboradores; se registraron a modo de observación del proceso, reacciones extraverbales de inquietud y ansiedad, fundamentalmente al dar respuesta a la "Escala de Estereotipos de



Género Actuales (EGA)”, sin embargo, esto no representó una limitación para la veracidad de la información aportada.

### **Procedimiento de análisis de datos**

Los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos fueron capturados en una base de datos y procesados estadísticamente mediante el programa SPSS-24. Se realizaron análisis cuantitativos donde primeramente se calcularon frecuencias absolutas y relativas, media aritmética y desviación estándar, a partir de los cuales se elaboraron tablas de registro de resultados que facilitaron la interpretación de los mismos.

Para la asociación entre las variables sociodemográficas, los roles y estereotipos de género identificados en los docentes, se elaboraron tablas de contingencia y se aplicó el estadístico Chi-cuadrado ( $X^2$ ), el cual “se ha establecido como el procedimiento de elección para el contraste de hipótesis y es una prueba que se emplea para determinar si existe asociación estadísticamente significativa entre dos o más variables” (Hernández de la Rosa, 2017, p.294). Para procedimiento estadístico se empleó un valor de (0.05) de significación para la prueba de hipótesis.

#### **Hipótesis nula**

(H<sub>0</sub>) Las variables sociodemográficas, los roles y estereotipos de género identificados en los docentes son variables independientes.

#### **Hipótesis alternativa**

(H<sub>1</sub>) Las variables sociodemográficas, los roles y estereotipos de género identificados en las y los docentes son variables que estarán relacionadas en más del 15,4%.

Las hipótesis planteadas fueron analizadas para el contexto donde se recolectaron los datos, es decir, a nivel de las instituciones educativas donde pertenecen los docentes participantes.



## **Ética de la investigación**

Durante el desarrollo del estudio fueron tomados en consideración diferentes aspectos éticos de la investigación. Se contó con las autorizaciones correspondientes por los directivos de las instituciones educativas para realizar la investigación; se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes en el estudio. Se les comunicó a los docentes que colaboraron con la respuesta a los instrumentos, que se garantizaría la confidencialidad de los datos proporcionados. Los resultados obtenidos son empleados solamente con fines investigativos para contribuir a la solución del problema identificado en las instituciones educativas antes mencionadas.





## CAPÍTULO III. RESULTADOS

### 3.1 Resultados objetivo 1

Caracterizar a los docentes participantes en el estudio, según variables sociodemográficas (género, edad, estado civil, número de hijos, filiación religiosa, residencia, orientación sexual, años de experiencia docente).

Dando cumplimiento al primer objetivo de investigación se recogieron datos sociodemográficos de las y los docentes participantes en el estudio, que permitieron realizar una caracterización de los mismos atendiendo al género, la edad, el estado civil, el número de hijos, la filiación religiosa, zona de residencia, orientación sexual y años de experiencia docente.

Estos resultados ofrecen información general de utilidad, en primer lugar, porque permiten conocer la composición del grupo de docentes, adicionalmente, resultan de interés para posteriormente poder determinar qué relación existe entre éstas y las variables “roles y estereotipos de género”, que también fueron objeto de estudio.

En cuanto a la variable edad, se obtuvo una media de 40,10 años entre los 70 docentes, con una desviación estándar de 9,5. En la tabla 1 se muestra la distribución de frecuencias absolutas y relativas según rangos de edades, lo que evidencia que el mayor porcentaje de profesores, es decir, el 51,4%, posee entre 38 a 49 años de edad, seguido del 28,6% que tiene de 50 a 61 años y un 20% que corresponde a 14 personas que tienen entre 26 y 37 años.

**Tabla 1**

Distribución de docentes participantes en el estudio según rango de edades

<b>Rango de edades</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
26 a 37	14	20,0
38 a 49	36	51,4
50 a 61	20	28,6
Total	70	100,0

Según el género, tal como muestra la tabla 2, el 72,9% de los participantes son mujeres y el restante 27,1% son varones. Este aspecto es coherente con las estadísticas de docentes a nivel de país, donde el mayor porcentaje de docentes en las aulas, son mujeres. Según datos del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), en el 2018 en la provincia del Azuay de 4.204 maestros en los diferentes niveles educativos, 3.043 son mujeres y 1.161 son hombres (Ministerio de Educación, 2019).

**Tabla 2**

Distribución de docentes participantes en el estudio según género

<b>Género</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Masculino	19	27,1
Femenino	51	72,9
Total	70	100,0

Al explorarse el estado civil, como se observa en la tabla 3, se obtuvo como dato más destacado que más del 50% de las y los docentes son casados/as, el 52,9% y un 35,7% están solteros/as.

**Tabla 3**

Distribución de docentes participantes en el estudio según estado civil

Estado Civil	Frecuencia	Porcentaje
Soltero/a	25	35,7
Casado/a	37	52,9
Unión libre	3	4,3
Viudo/a	2	2,9
Divorciado/a	3	4,3
Total	70	100,0

El 88,6% de las y los docentes son de zona urbana y solo el 11,4% tiene por zona de residencia el área rural, tales resultados pueden verse en la tabla 4 que se presenta a continuación.

**Tabla 4**

Distribución de docentes participantes en el estudio según zona de residencia

Zona de Residencia	Frecuencia	Porcentaje
Urbana	62	88,6
Rural	8	11,4
Total	70	100,0



Cuenca es una región que se caracteriza por tener un alto índice de religiosidad en su población según el INEC (2011) lo cual se refleja en los datos de la tabla 5. De los 70 docentes estudiados, el 80% se autodefine como cristiano católico, el 15,7% tiene filiación a la religión cristiana evangélica, hay un 2,9% que son Testigos de Jehová y solo una persona refiere que es atea.

**Tabla 5**

Distribución de docentes participantes en el estudio según filiación religiosa

<b>Filiación religiosa</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Cristiano Católico	56	80,0
Cristiano Evangélico	11	15,7
Testigo de Jehová	2	2,9
Ninguna	1	1,4
Total	70	100,0

Respecto a la variable número de hijo, en la tabla 6 se muestran los datos al respecto. El 68,6% de las y los docentes tienen entre 1 a 3 hijos, el 25,7% no ha tenido descendencia y un 5,7% de ellos tiene más de tres.

**Tabla 6**

Distribución de docentes participantes en el estudio según número de hijos

<b>Número de hijos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Ninguno	18	25,7
1 A 3 hijos	48	68,6
Más de 3 hijos	4	5,7
Total	70	100,0

A continuación, en la tabla 7 se puede observar que en cuanto a la orientación sexual los participantes se distribuyeron de la siguiente manera: el 91,4% señaló ser heterosexual, un 7,1% bisexual y un 1,4% se autodefine como homosexual.

**Tabla 7**

Distribución de docentes participantes en el estudio según orientación sexual

Orientación sexual	Frecuencia	Porcentaje
Heterosexual	64	91,4
Homosexual	1	1,4
Bisexual	5	7,1
Total	70	100,0

Con respecto a la experiencia como docentes que poseen los participantes, la cual fue medida en años, se constató, tal como se muestra en la tabla 8, que hay 20 profesores con más de veinte años de experiencia, y 19 que tienen de 6 a 10 años, para un 28,6% y 27,1% respectivamente. Les sigue el grupo de 12 docentes con 16 a 20 años en las aulas para un 17,1% y finalmente las y los docentes 1 a 5 y con 11 a 15 años de experiencia que representan el 14,2%, y el 12,9% del total de participantes.

**Tabla 8**

Distribución de docentes participantes en el estudio según años de experiencia en la docencia.

Años de experiencia en la docencia	Frecuencia	Porcentaje
1 a 5 años	10	14,2
6 a 10 años	19	27,1
11 a 15 años	9	12,9
16 a 20 años	12	17,1

Más de 20 años	20	28,6
Total	70	100,0

### 3.2 Resultados objetivo 2.

Identificar los principales roles y estereotipos de género presentes en docentes de educación inicial, preparatoria y básica elemental de las instituciones educativas seleccionadas.

Los resultados que dan salida al segundo objetivo de investigación provienen de la aplicación de los dos instrumentos empleados para la obtención de datos. A continuación se presentan primeramente los correspondientes a la “Escala de roles de género” (Saldivar, 2015).

En la tabla 9 se puede observar la distribución de frecuencias absolutas y relativas de las respuestas dadas por las y los docentes a los ítems del instrumento; los cuales exploran la manera en que son percibidos por las personas, una serie de roles masculinos estereotipados, es decir, características típicas que son adjudicadas a los hombres. Nótese que los mayores porcentajes, es decir, aquellos que están por encima del 50% en todos los casos se agrupan en las respuestas “De acuerdo”.

La mayoría de las y los docentes participantes, el 75,7%, comparten el criterio socialmente estereotipado de que “*Un hombre es infiel por naturaleza*” o que “*Un hombre verdadero no muestra sus debilidades*”; un 67,1% está de acuerdo en que “*Un hombre necesita de varias parejas sexuales*”; el 60% comparte que “*Un hombre es más racional que una mujer*” y un 51,4% está de acuerdo con la afirmación de que “*Una familia funciona mejor si el hombre establece las reglas*”.

**Tabla 9**

Distribución de docentes participantes en el estudio según la respuesta por ítems al factor “roles masculinos estereotipados”

Ítems	Desacuerdo		Dudoso		De acuerdo		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
<b>Roles masculinos estereotipados</b>								
5.Un hombre necesita de varias parejas sexuales.	17	24,3	6	8,6	47	67,1	70	100
6.Una familia funciona mejor si el hombre establece las reglas.	21	30	13	18,6	36	51,4	70	100
7.Un hombre es más racional que una mujer	17	24,3	11	15,7	42	60	70	100
13.Un hombre es infiel por naturaleza.	7	10	10	14,3	53	75,7	70	100
14.Un hombre verdadero NO muestra sus debilidades.	9	12,8	8	11,4	53	75,7	70	100
15.Un hombre verdadero NO muestra sus sentimientos.	7	10	10	14,3	53	75,7	70	100

En la tabla 10, aparecen los resultados alcanzados al evaluarse la percepción de las y los docentes sobre los “*roles femeninos estereotipados*”. En este caso puede verse que el 57,2% señala estar de acuerdo con la afirmación “*Una madre es más cariñosa que un padre*” y un número similar de docentes señala que efectivamente, “*Una mujer posee mayor fortaleza emocional que un hombre*”.

Por otro lado, un 54,2% plantea que “*Un hombre es más agresivo que una mujer*”; el 52,8% refiere estar de acuerdo con el hecho de que “*Una mujer se realiza hasta que se convierte en madre.*” Solo el ítem 12 que plantea “*Los hijos y las hijas son mejor educados por una madre que por un padre.*” Las respuestas del 67,1% de las y los docentes, fue “*Desacuerdo*”.

**Tabla 10**

Distribución de docentes participantes en el estudio según la respuesta por ítems al factor “roles femeninos estereotipados”

<b>Ítems</b>  <b>Roles femeninos estereotipados</b>	<b>Desacuerdo</b>		<b>Dudoso</b>		<b>De acuerdo</b>		<b>Total</b>	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
1 La mujer tiene mayor capacidad para cuidar a los enfermos.	18	25,7	16	22,9	36	51,4	70	100
2 Una madre es más cariñosa que un padre.	7	10,0	23	32,8	40	57,2	70	100
3 Una mujer se realiza hasta que se convierte en madre.	23	32,9	10	14,3	37	52,8	70	100
4 Una mujer posee mayor fortaleza emocional que un hombre	9	12,9	21	30	40	57,2	70	100
8 Un hombre es menos sensible que una mujer	17	24,3	20	28,6	33	47,1	70	100
12 Los hijos y las hijas son mejor educados por una madre que por un padre.	47	67,1	17	24,3	6	8,5	70	100
16 Un hombre es más agresivo que una mujer	11	15,7	21	30,0	38	54,2	70	100

El tercer factor evaluado fue el de los “roles tradicionales para mujeres y hombres”, que agrupa características, habilidades y acciones que tradicionalmente se le adjudican a uno u otro género. En la tabla 11 puede verse que el 65,7% de los participantes está “De acuerdo” con el rol que señala que “*El hombre debe proteger a la familia*”; le sigue el 55,8% que plantea como válido el estereotipo de que “La infidelidad es imperdonable en una mujer.”

Adicionalmente se observa que el 51,4% del total de docentes considera que “*Una buena mujer debe atender a su pareja*”; un 42,9% que concuerda en que “*La mujer tiene habilidades innatas para el quehacer doméstico*”. Finalmente, un 41,1% está “Dudoso” y un





32,9% está “De acuerdo” con la afirmación de que “El hombre es más hábil que la mujer para cortejar”.

**Tabla 11**

Distribución de docentes participantes en el estudio según la respuesta por ítems del factor “roles tradicionales para mujeres y hombres”

Ítems	Desacuerdo		Dudoso		De acuerdo		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
<b>Roles tradicionales para mujeres y hombres</b>								
9 La mujer tiene habilidades innatas para el quehacer doméstico.	21	30,0	19	27,1	30	42,9	70	100
10 Una buena mujer debe atender a su pareja.	17	24,3	17	24,3	36	51,4	70	100
11 El hombre es más hábil que la mujer para cortejar.	18	25,7	29	41,1	23	32,9	70	100
17 La infidelidad es imperdonable en una mujer.	18	25,7	13	18,6	39	55,8	70	100
18 El hombre debe proteger a la familia.	15	21,4	9	12,9	46	65,7	70	100

En la tabla 12 que se presenta a continuación, se puede observar la distribución de frecuencias de las respuestas agrupadas dadas por las y los docentes, al aplicarse el instrumento “Escala de Estereotipos de Género Actuales (EGA)” de (Castillo, 2007). En la primera columna se presentan los 40 atributos que son considerados los estereotipos de género que, en la actualidad, se manejan con mayor frecuencia para diferenciar a los hombres y las mujeres; en las siguientes columnas aparece la forma en que cada atributo es considerado por las y los participantes, como algo característico de sí mismos.

Destacan como “Muy característicos” en más del 50% de las y los docentes, los siguientes atributos: amable, cálido/a, con buen gusto, con éxito profesional, expresivo,



familiar, líder, limpio/a, orientado/a a la carrera profesional y orientado/a a la familia, saludable y sociable.

Desde otra perspectiva de análisis, sobresalen como “Poco característicos” en ellos/as, atributos como los siguientes: agresivo/a, coqueto/a, desagradable, desquiciado/a, enrevesado/a, fuerte físicamente, histérico/a, imprudente, inexpresivo, llorón/a, maleducado/a, maltratador/a, maniático/a, oprimido/a, poderoso/a, presumido/a, sucio/a, sumiso/a, vicioso/a, y violento/a.

Estos atributos desde los estereotipos de género son diferenciados en hombres y mujeres, en el análisis de esta tabla 12 hay que hacer la salvedad de que de las y los docentes investigados el 72,9% son mujeres, a ellas culturalmente se les ha asignado atributos como los de expresiva, llorona, pasiva, sumisa, amable, con buen gusto, coqueta; sin embargo, en la escala de estereotipos de género actuales muestra que las mismas no se autodefinen con estos roles tradicionales.

Igualmente sucede con los hombres los cuales corresponden a un 27,1% de la muestra, a los que habitualmente se les asignan roles como los de agresivo, fuerte físicamente, poderoso, líder, liberado, sexualmente activos; lo que no se refleja en el resultado de la escala aplicada.

**Tabla 12**

Distribución de docentes participantes en el estudio según estereotipos de género actuales presentes en las y los docentes participantes

**Estereotipos de género actuales**

<b>Atributo</b>	<b>Poco Característico F<sub>i</sub> (%)</b>	<b>Indefinido F<sub>i</sub> (%)</b>	<b>Muy Característico F<sub>i</sub> (%)</b>	<b>Total F<sub>i</sub> (%)</b>
Agresivo/a	<b>49 (70)</b>	19 (27,1)	2 (2,9)	70 (100)
Amable	13 (18,5)	3 (4,3)	<b>54 (77,2)</b>	70 (100)
Calculador/a	22 (31,5)	14 (20,0)	34 (48,6)	70 (100)
Cálido/a	14 (20)	11 (15,7)	<b>45 (64,3)</b>	70 (100)
Científico/a	27 (38,6)	19 (27,1)	24 (34,3)	70 (100)
Con alta habilidad en matemáticas	25 (35,7)	19 (27,1)	26 (37,1)	70 (100)
Con buen gusto	5 (7,2)	12 (17,1)	<b>53 (75,7)</b>	70 (100)
Con éxito profesional	5 (7,2)	10 (14,3)	<b>55 (78,5)</b>	70 (100)
Coqueto/a	<b>40 (57,2)</b>	21 (30,0)	9 (12,9)	70 (100)
Desagradable	<b>52 (74,3)</b>	15 (21,4)	3 (4,3)	70 (100)
Desquiciado/a	<b>53 (75,7)</b>	14 (20,0)	3 (4,3)	70 (100)
Enrevesado/a	<b>43 (61,4)</b>	12 (17,1)	15 (21,4)	70 (100)
Expresivo/a	18 (25,7)	13 (18,5)	<b>39 (55,7)</b>	70 (100)
Familiar	21 (30)	7 (10,0)	<b>42 (60)</b>	70 (100)
Fanfarrón/a	35 (50)	22 (31,4)	13 (18,5)	70 (100)
Fuerte físicamente	<b>41 (58,5)</b>	19 (27,1)	9 (12,9)	70 (100)
Histérico/a	<b>41 (58,6)</b>	23 (32,9)	6 (8,6)	70 (100)
Imprudente	<b>44 (62,8)</b>	19 (27,1)	7 (10)	70 (100)
Inexpresivo/a	<b>41 (58,6)</b>	20 (28,6)	9 (12,9)	70 (100)



Liberado/a	25 (35,7)	16 (22,9)	29 (41,5)	70 (100)
Líder	11 (15,7)	16 (22,9)	<b>43 (61,5)</b>	70 (100)
Limpio/a	16 (22,9)	12 (17,1)	<b>42 (60)</b>	70 (100)
Llorón/a	<b>37 (52,9)</b>	14 (20,0)	19 (27,1)	70 (100)
Maleducado/a	<b>53 (75,7)</b>	9 (12,9)	8 (11,4)	70 (100)
Maltratador/a	<b>52 (74,3)</b>	8 (11,4)	7 (10)	70 (100)
Maniático/a	<b>47 (67,1)</b>	11 (15,7)	12 (17,1)	70 (100)
Oprimido/a	<b>44 (62,8)</b>	8 (11,4)	18 (25,7)	70 (100)
Orientado/a a la carrera profesional	19 (27,1)	7 (10)	<b>44 (62,8)</b>	70 (100)
Orientado/a a la familia	19 (27,1)	6 (8,6)	<b>45 (64,3)</b>	70 (100)
Pasivo/a	22 (31,5)	16 (22,9)	32 (45,7)	70 (100)
Poderoso/a	<b>33 (47,2)</b>	23 (32,9)	14 (20)	70 (100)
Presumido/a	<b>34 (48,6)</b>	15 (21,4)	21 (30)	70 (100)
Saludable	15 (21,4)	16 (22,9)	<b>37 (52,9)</b>	70 (100)
Sexualmente activo/a	25 (35,7)	16 (22,9)	29 (41,5)	70 (100)
Sociable	26 (37,1)	8 (11,4)	<b>36 (51,4)</b>	70 (100)
Sucio/a	<b>50 (71,4)</b>	12 (17,1)	8 (11,4)	70 (100)
Sumiso/a	<b>39 (55,7)</b>	19 (27,1)	12 (17,1)	70 (100)
Tranquilo/a	23 (32,8)	13 (18,6)	34 (48,6)	70 (100)
Vicioso/a	<b>52 (74,3)</b>	15 (21,4)	3 (4,3)	70 (100)
Violento/a	<b>56 (80)</b>	11 (15,7)	3 (4,3)	70 (100)

---



### 3.3 Resultados objetivo 3.

Establecer una correlación entre las variables sociodemográficas, los roles y estereotipos de género identificados en los docentes.

Para la realización del análisis correlacional entre la presencia de roles de género identificados en las y los docentes participantes del estudio, con las variables sociodemográficas, se elaboraron tablas de contingencia o cruzadas. En el caso de la variable “roles de género” se realizó inicialmente una transformación de la misma donde se dicotomizaron las categorías de resumen de los tres factores de la “Escala de roles de género” Saldivar (2015) es decir, “Roles masculinos estereotipados” “Roles femeninos estereotipados” y “Roles tradicionales para mujeres y hombres”.

Las escalas de respuestas del instrumento empleado (Desacuerdo, Dudoso y De acuerdo) fueron dicotomizadas estadísticamente dando como resultado dos categorías (Presencia débil del rol de género y Presencia fuerte del rol de género) en cada uno de las y los docentes participantes en el estudio. El resultado de este proceso se muestra en la tabla 13. Con los nuevos valores obtenidos de las variables transformadas, se realizó el análisis con el estadístico  $\chi^2$ . Este procedimiento permite determinar la existencia, o no, de asociación estadísticamente significativa entre las variables analizadas, lo cual permite aceptar o rechazar las hipótesis de relación declaradas en la metodología.

La tabla 13 muestra que prevalece una “Presencia fuerte” tanto de “Roles masculinos estereotipados”, “Roles femeninos estereotipados” y “Roles tradicionales para mujeres y hombres”. En la mayoría de las y los docentes, con más de un 50% de representatividad en cada factor; por ejemplo, con un 57,1%; 52,9% y 72,9% respectivamente, destacándose la “Presencia fuerte” de “Roles tradicionales para hombres y mujeres”. Adicionalmente puede comentarse, según los datos que se observan en la tabla, que existe en un grupo de docentes “Presencia débil” de roles de género asociados a los tres factores analizados, con porcentajes de 42,9%; 47,1% y 27,1% en cada uno de ellos.

**Tabla 13**

Valores dicotomizados de las categorías de respuesta de los tres factores de Roles del género

Roles de género	Presencia débil		Presencia fuerte		Total fi (%)
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Roles masculinos estereotipados	30	42,9	40	57,1	70 (100)
Roles femeninos estereotipados	33	47,1	37	52,9	70 (100)
Roles tradicionales para hombres y mujeres	19	27,1	51	72,9	70 (100)

En la tabla 14 puede observarse el cruce de las variables “roles de género” y el “género” de las y los docentes participantes, que en el 63,2% de los hombres hay una “Presencia fuerte” de “Roles masculinos”; en el caso de las mujeres es del 54,9%. Respecto a “Roles femeninos” se observa una distribución, casi equitativa en las mujeres, tanto en la “Presencia débil” como en la “Presencia fuerte de dichos roles”, con un 35,7% y 37,1%.

En cuanto a los “Roles tradicionales para hombres y mujeres”, igualmente destaca el 50% de las mujeres con una “Presencia fuerte”, siendo menos en los hombres con un 22,9%.

**Tabla 14**

Relación entre roles de género y el género de las y los docentes participantes

Roles de género	Roles masculinos				Roles femeninos				Roles tradicionales Para hombres y mujeres			
	Presencia débil		Presencia fuerte		Presencia débil		Presencia fuerte		Presencia débil		Presencia fuerte	
Género	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
<b>Masculino</b>	7	36,8	12	<b>63,2</b>	8	11,4	11	15,7	3	4,3	16	<b>22,9</b>
<b>Femenino</b>	23	<b>45,1</b>	28	54,9	25	<b>35,7</b>	26	<b>37,1</b>	16	22,9	35	<b>50,0</b>
<b>Total</b>	30	42,9	40	57,1	33	47,1	37	52,9	19	27,1	51	72,9

N=70



Al analizar los datos de la tabla 15, que se presenta a continuación, puede observarse que los distintos estatus del estado civil, no marcan grandes diferencias en cuanto a la “Presencia fuerte y débil” de los factores que caracterizan los roles de género evaluados en las y los docentes. Las cifras más relevantes se encuentran en los casados, con un 31,4% de representatividad de “Presencia fuerte” en “Roles masculinos” y un 37,1% en “Roles tradicionales Para hombres y mujeres”.

**Tabla 15**

Relación entre roles de género y el estado civil de los docentes participantes

Roles de género	Roles masculinos		Presencia fuerte		Roles femeninos		Presencia fuerte		Roles tradicionales Para hombres y mujeres			
	Presencia débil				Presencia débil				Presencia débil		Presencia fuerte	
Estado civil	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Soltero/a	12	17,1	13	18,6	10	14,3	15	21,4	7	10,0	18	25,7
Casado/a	15	21,4	22	<b>31,4</b>	20	28,6	17	24,3	11	15,7	26	<b>37,1</b>
Unión Libre	2	2,9	1	1,4	2	2,9	1	1,4	0	0	3	4,3
Sin pareja (viudo/a, divorciado/a)	1	1,4	4	5,8	1	1,4	4	5,8	1	1,4	4	5,8
<b>Total</b>	30	42,9	40	57,1	33	47,1	37	52,9	19	27,1	51	72,9

N=70

Con respecto a los resultados que se ofrecen en la tabla 16 sobre la relación entre “roles de género” y “filiación religiosa” de las y los docentes, se observa que los mayores porcentajes se distribuyen en la “Presencia fuerte” de “Roles masculino y “Roles tradicionales para hombres y mujeres” con un 41,4% y 54,3% en las y los docentes que profesan la religión



católica y el 12,9% y 14,3% en los cristianos evangélicos. En cuanto a “Roles Femeninos” en el mayor porcentaje de los católicos tienen una “Presencia débil” representado en un 42,9 %. En el caso de los evangélicos tiene una “Presencia Fuerte” de 12,9%.

**Tabla 16**

Relación entre roles de género y filiación religiosa de los docentes participantes

Roles de género	Roles masculinos		Presencia		Roles femeninos		Presencia		Roles tradicionales Para hombres y mujeres			
	Presencia débil	Presencia fuerte	Presencia débil	Presencia fuerte	Presencia débil	Presencia fuerte	Presencia débil	Presencia fuerte	Presencia débil	Presencia fuerte	Presencia débil	Presencia fuerte
Filiación religiosa	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Cristiano/a Católico/a	27	38,6	29	<b>41,4</b>	30	<b>42,9</b>	26	37,1	18	25,7	38	<b>54,3</b>
Cristiano/a Evangélico/a	2	2,9	9	<b>12,9</b>	2	2,9	9	<b>12,9</b>	1	1,4	10	<b>14,3</b>
Testigo de Jehová	0	0	2	<b>2,9</b>	1	1,4	1	1,4	0	0	2	<b>2,9</b>
Ninguna	1	1,4	0	0	0	0	1	1,4	0	0	1	1,4
<b>Total</b>	30	42,9	40	57,1	33	47,1	37	52,9	19	27,1	51	72,9

N=70

Al cruzarse las variables “roles de género” y “número de hijos”, en la tabla 17 destaca que de los 18 docentes que no tienen hijos, 11 para un 15,7% tiene una “Presencia fuerte” de elementos que caracterizan los “Roles masculinos”, al igual que 12 de ellos que representan el 7,1% y 13 para un 18,6%, en los “Roles femeninos” y los “Roles tradicionales para hombres y mujeres” respectivamente. Adicionalmente puede mencionarse que hay 48 docentes que tienen entre 1 y 3 hijos, en ellos se observa una distribución bastante equitativa en lo que respecta a “Roles masculinos y femeninos”, no siendo así en los “Roles tradicionales para hombres y





mujeres” donde sobresale un 48,6% con una presencia fuerte en sus concepciones sobre dichos roles.

**Tabla 17**

Relación entre roles de género y número de hijos de los docentes participantes

Roles de género	Roles masculinos				Roles femeninos				Roles tradicionales Para hombres y mujeres			
	Presencia débil		Presencia fuerte		Presencia débil		Presencia fuerte		Presencia débil		Presencia fuerte	
Número de hijos	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Ninguno	7	10,0	11	<b>15,7</b>	6	8,6	12	<b>17,1</b>	5	7,1	13	<b>18,6</b>
1 a 3	23	32,9	25	35,7	25	35,7	23	32,9	14	20,0	34	<b>48,6</b>
Más de 3	0	0	4	5,7	2	2,9	2	2,9	0	0	4	5,7
<b>Total</b>	30	42,9	40	57,1	33	47,1	37	52,9	19	27,1	51	72,9

N=70

En la tabla de contingencia número 18, se muestran los datos de la relación entre “roles de género” y “orientación sexual” de las y los docentes; declarando 48 de los 70 participantes, tener una orientación heterosexual; de ellos sobresale que el 51,4%; el 50% y el 67,1%, poseen una “Presencia fuerte” en las tres categorías de roles de género evaluadas.



**Tabla 18**

Relación entre roles de género y orientación sexual de los docentes participantes

Roles de género	Roles masculinos		Presencia fuerte		Roles femeninos		Presencia fuerte		Roles tradicionales Para hombres y mujeres			
	Presencia débil				Presencia débil				Presencia débil		Presencia fuerte	
Orientación sexual	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Heterosexual	28	40,0	36	<b>51,4</b>	29	41,4	35	<b>50,0</b>	17	24,3	47	<b>67,1</b>
Homosexual	1	1,4	0	0	1	1,4	0	0	1	1,4	0	0
Bisexual	1	1,4	4	5,7	3	4,3	2	2,9	1	1,4	4	5,7
<b>Total</b>	30	42,9	40	57,1	33	47,1	37	52,9	19	27,1	51	72,9

N=70

A continuación, en la tabla 19 se observa que existe, en su mayoría, una distribución bastante uniforme entre los datos correspondientes a la “Presencia débil y fuerte” en las tres categorías de “roles de género” y los “años de experiencia” en la docencia de los participantes.

**Tabla 19**

Relación entre roles de género y años de experiencia como docentes de los participantes

Roles de género	Roles masculinos		Roles femeninos		Roles tradicionales	
	Presencia débil	Presencia fuerte	Presencia débil	Presencia fuerte	Presencia débil	Presencia fuerte
Años de experiencia	fi	%	fi	%	fi	%
1 a 5	6	8,6	4	5,7	7	10
6 a 10	12	17,1	7	10,0	8	11,4
11 a 15	4	5,7	5	7,1	4	5,7
16 a 20	4	5,7	8	11,4	7	10
Más de 20	4	5,7	16	22,9	6	8,6
<b>Total</b>	30	42,9	40	57,1	33	47,1

N=70

Una vez que se han analizado en las tablas de contingencia las relaciones entre las variables, se procede a la búsqueda de asociaciones estadísticamente significativas a través del estadístico Chi<sup>2</sup>, lo que permitirá comprobar o refutar la hipótesis de asociación.

### Hipótesis nula

(H<sub>0</sub>) Las variables sociodemográficas, los roles y estereotipos de género identificados en las y los docentes son variables independientes.



### **Hipótesis alternativa**

(H<sub>1</sub>) Las variables sociodemográficas, los roles y estereotipos de género identificados en las y los docentes son variables que están relacionadas en más del 15,4%.

En la tabla 20 se muestran como resultados que con los “roles femeninos estereotipados”, solo existe relación estadísticamente significativa con las variables edad, filiación religiosa y años de experiencia en la docencia. Esta interpretación se realiza al observar los valores de (p) de las variables sociodemográficas, que están por debajo del (0,05), que fue el valor de significación estadística establecido previamente.

En el caso de la variable edad el valor de p es ( $p=0,017$ ), en filiación religiosa ( $p=0,01$ ) y en la variable años de experiencia docente es de ( $p=0,048$ ); lo anterior quiere decir que estas tres son significativas, a la hora de considerar la presencia débil o fuerte de la percepción de las y los docentes al estar de acuerdo con afirmaciones como las siguientes: “*Una madre es más cariñosa que un padre*”; “*Una mujer posee mayor fortaleza emocional que un hombre*”; “*Un hombre es más agresivo que una mujer*”; “*Una mujer se realiza hasta que se convierte en madre*”. Por lo que en estos casos se cumple la Hipótesis alternativa.

El resto de las variables no mostraron relación estadísticamente significativa con el factor “roles femeninos estereotipados”, por lo que en estos casos se rechaza la Hipótesis alternativa y se acepta la Hipótesis nula que declara que las mismas se comportan de manera independiente.

**Tabla 20**

Significación estadística de la relación entre **roles femeninos estereotipados y variables sociodemográficas** seleccionadas (Prueba Chi-cuadrado)

Variables sociodemográficas	Chi <sup>2</sup>	Significación asintótica (bilateral) (p valor)
<b>Género</b>	,385 <sup>a</sup>	,535
<b>Edad</b>	10,211 <sup>a</sup>	<b>,017</b>
<b>Zona de residencia</b>	,188 <sup>a</sup>	,664
<b>Estado civil</b>	2,657 <sup>a</sup>	,617
<b>Número de hijos</b>	3,617 <sup>a</sup>	,164
<b>Filiación religiosa</b>	6,224 <sup>a</sup>	<b>,001</b>
<b>Orientación sexual</b>	2,421 <sup>a</sup>	,298
<b>Años de experiencia docente</b>	9,118 <sup>a</sup>	<b>,048</b>
N=70		

Al realizarse un análisis similar al anterior, en este caso con el factor “roles masculinos estereotipados”, se constató que no existe relación estadísticamente significativa entre éste y ninguna de las variables sociodemográficas estudiadas. Obsérvese en la tabla 21 que los valores de (p) son superiores a (0,05), aceptándose la Hipótesis nula del comportamiento independiente entre las variables.

**Tabla 21**

Significación estadística de la relación entre **roles masculinos estereotipados y variables sociodemográficas** seleccionadas (Prueba Chi-cuadrado)

Variables sociodemográficas	Chi <sup>2</sup>	Significación asintótica (bilateral) (p valor)
<b>Género</b>	,266 <sup>a</sup>	,606
<b>Edad</b>	3,350 <sup>a</sup>	,341
<b>Zona de residencia</b>	,030 <sup>a</sup>	,863
<b>Estado civil</b>	3,693 <sup>a</sup>	,449
<b>Número de hijos</b>	1,861 <sup>a</sup>	,394
<b>Filiación religiosa</b>	5,530 <sup>a</sup>	,137
<b>Orientación sexual</b>	1,539 <sup>a</sup>	,463
<b>Años de experiencia docente</b>	5,508 <sup>a</sup>	,239
<b>N=70</b>		

La tabla 22, por su parte, muestra que existe significación estadística en la relación entre el factor “roles tradicionales para hombres y mujeres” de la variable rol de género, con las variables sociodemográficas, género, edad, estado civil y años de experiencia docente, en las cuales el valor de (p) es inferior a (0,05) en cada caso.

De este modo, la presencia débil o fuerte de la creencia en afirmaciones como: “*El hombre debe proteger a la familia*”; “*La infidelidad es imperdonable en una mujer*”; “*Una buena mujer debe atender a su pareja*”; y “*La mujer tiene habilidades innatas para el*



*quehacer doméstico*”, guardan relación con el hecho de ser hombre o mujer, con la edad, el estado civil de esta muestra de profesores/as y con sus años de experiencia en la docencia. El resto de las variables no guardan relación con la percepción que posean sobre dichos roles estereotipados.

**Tabla 22**

Significación estadística de la relación entre **roles tradicionales para hombres y mujeres y variables sociodemográficas** seleccionadas (Prueba Chi-cuadrado)

Variables sociodemográficas	Chi <sup>2</sup>	Significación asintótica (bilateral) (p valor)
<b>Género</b>	11,700 <sup>a</sup>	<b>,032</b>
<b>Edad</b>	11,281 <sup>a</sup>	<b>,010</b>
<b>Estado civil</b>	12,055 <sup>a</sup>	<b>,026</b>
<b>Zona de residencia</b>	,021 <sup>a</sup>	,885
<b>Número de hijos</b>	1,593 <sup>a</sup>	,451
<b>Filiación religiosa</b>	3,638 <sup>a</sup>	,303
<b>Orientación sexual</b>	2,824 <sup>a</sup>	,244
<b>Años de experiencia docente</b>	9,461 <sup>a</sup>	<b>,041</b>

N=70

Seguidamente en la tabla 23 se muestran los resultados del análisis realizado al relacionar los principales atributos que constituyen “Estereotipos de género actuales” que fueron identificados en las y los docentes participantes del estudio, con las variables



sociodemográficas seleccionadas; dicho análisis se realizó también, mediante la prueba de asociación  $\chi^2$ .

De los 40 atributos que recoge el instrumento empleado, se seleccionaron para el análisis 11 de ellos, los cuales fueron elegidos a partir de haber alcanzado una media por encima de 3,5 (Ver Anexo 5).

Al analizarse la tabla de contingencia presentada puede verse solo en seis relaciones que existe significación estadística; en las mismas la fuente está resaltada en “Formato de negrita del texto”. La primera de ellas es la relación que se establece entre el atributo “Amable” y la variable “edad” con un **p** valor de (0,015); le sigue el **p** valor de (0,042) que evidencia relación estadísticamente significativa de dicho atributo con la variable “Años de experiencia en la docencia”.

Otra asociación significativa se encontró entre el estereotipo “con buen gusto” y la variable “estado civil”, con un valor de  $p=0,049$ . La cuarta relación significativa encontrada fue entre el estereotipo de género “Con éxito profesional” y la variable “Años de experiencia en la docencia” con un **p** valor de (0,046). Por otro lado, la variable “Número de hijos” se asoció de manera significativa al estereotipo “Orientado/a a la carrera profesional” con un valor  $p=0,016$ . Finalmente, el estereotipo “Orientado/a a la familia” tiene una asociación estadísticamente significativa con la variable sociodemográfica “estado civil”.

Tradicionalmente se le han asignado a hombres y mujeres atributos de género diferenciados, a la mujer con estereotipos de inferioridad con respecto a los hombres, a pesar de ello, en esta tabla se puede evidenciar que estadísticamente no existe significatividad en cuanto al género, debido a que el 72,9% de la muestra son mujeres, y esto puede ser uno de los motivos donde no se puede evidenciar matemáticamente sus resultados.



**Tabla 23**

Significación estadística de la relación entre **Estereotipos de género actuales y variables sociodemográficas** seleccionadas (Prueba Chi-cuadrado)

<b>Variables</b>								A. Exp.
<b>Sociod.</b>	Género	Edad	E. Civil	Z. Resid.	N. Hijos	F. Relig	O.Sexual	Chi2
	Chi2	Chi2	Chi2	Chi2	Chi2	Chi2	Chi2	(p valor)
	(p valor)	(p valor)	(p valor)	(p valor)	(p valor)	(p valor)	(p valor)	
<b>Atributos</b>								
Amable	4,482 <sup>a</sup> (,345)	<b>25,037<sup>a</sup></b> <b>(,015)</b>	13,454 <sup>a</sup> (,639)	1,943 <sup>a</sup> (,746)	7,625 <sup>a</sup> (,471)	16,191 <sup>a</sup> (,183)	3,679 <sup>a</sup> (,885)	<b>26,133<sup>a</sup></b> <b>(,042)</b>
Cálido/a	2,334 <sup>a</sup> (,675)	8,801 <sup>a</sup> (,720)	16,554 <sup>a</sup> (,415)	4,714 <sup>a</sup> (,967)	3,649 <sup>a</sup> (,887)	3,649 <sup>a</sup> (,887)	3,764 <sup>a</sup> (,878)	13,419 <sup>a</sup> (,642)
Con buen gusto	2,359 <sup>a</sup> (,670)	4,448 <sup>a</sup> (,974)	<b>26,389<sup>a</sup></b> <b>(,049)</b>	4,918 <sup>a</sup> (,296)	11,172 <sup>a</sup> (,192)	15,523 <sup>a</sup> (,214)	5,047 <sup>a</sup> (,753)	17,194 <sup>a</sup> (,373)
Con éxito profesional	3,208 <sup>a</sup> (,524)	3,864 <sup>a</sup> (,986)	9,743 <sup>a</sup> (,880)	2,712 <sup>a</sup> (,607)	6,578 <sup>a</sup> (,583)	7,788 <sup>a</sup> (,801)	6,659 <sup>a</sup> (,574)	<b>25,243<sup>a</sup></b> <b>(,046)</b>
Familiar	1,309 <sup>a</sup> (,860)	9,974 <sup>a</sup> (,618)	14,935 <sup>a</sup> (,529)	7,494 <sup>a</sup> (,112)	9,187 <sup>a</sup> (,327)	6,742 <sup>a</sup> (,874)	9,541 <sup>a</sup> (,299)	21,119 <sup>a</sup> (,174)
Líder	,755 <sup>a</sup> (,944)	8,082 <sup>a</sup> (,779)	13,319 <sup>a</sup> (,649)	6,770 <sup>a</sup> (,149)	14,060 <sup>a</sup> (,080)	9,307 <sup>a</sup> (,677)	6,449 <sup>a</sup> (,597)	10,754 <sup>a</sup> (,824)
Limpio/a	3,138 <sup>a</sup> (,535)	10,415 <sup>a</sup> (,580)	9,599 <sup>a</sup> (,887)	4,061 <sup>a</sup> (,398)	8,019 <sup>a</sup> (,432)	8,962 <sup>a</sup> (,706)	15,352 <sup>a</sup> (,053)	17,249 <sup>a</sup> (,370)
Orientado/a a la carrera profesional	6,757 <sup>a</sup> (,149)	10,354 <sup>a</sup> (,585)	11,751 <sup>a</sup> (,761)	9,379 <sup>a</sup> (,052)	<b>18,772<sup>a</sup></b> <b>(,016)</b>	8,323 <sup>a</sup> (,759)	12,485 <sup>a</sup> (,131)	15,215 <sup>a</sup> (,509)
Orientado/a a la familia	1,023 <sup>a</sup> (,906)	19,099 <sup>a</sup> (,086)	<b>13,031<sup>a</sup></b> <b>(,011)</b>	9,657 <sup>a</sup> (,884)	3,493 <sup>a</sup> (,900)	7,828 <sup>a</sup> (,798)	12,446 <sup>a</sup> (,132)	21,169 <sup>a</sup> (,172)
Saludable	4,413 <sup>a</sup>	11,033 <sup>a</sup>	7,710 <sup>a</sup>	5,361 <sup>a</sup>	3,892 <sup>a</sup>	8,647 <sup>a</sup>	6,607 <sup>a</sup>	14,631 <sup>a</sup>



	(,353)	(,526)	(,957)	(,252)	(,867)	(,733)	(,580)	(,552)
Sociable	4,213 <sup>a</sup>	14,537 <sup>a</sup>	15,711 <sup>a</sup>	6,133 <sup>a</sup>	6,355 <sup>a</sup>	15,464 <sup>a</sup>	7,883 <sup>a</sup>	15,117 <sup>a</sup>
	(,378)	(,559)	(,473)	(,189)	(,608)	(,217)	(,445)	(,235)

---



## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una vez realizado el análisis de los resultados, se puede aseverar que con el desarrollo del proceso de investigación se cumplieron los objetivos propuestos. Resulta de interés en este momento, poder realizar una discusión de los mismos, contrastándolos con el marco teórico que fundamenta el estudio y con datos obtenidos en investigaciones similares que constituyen antecedentes importantes.

Entre los resultados que destacan en la caracterización sociodemográfica de los 70 docentes participantes en el estudio, está que el 72,9% de ellas son mujeres y solo el 27,1% son hombres, profesores y profesoras de educación inicial, preparatoria y básica elemental en tres instituciones, que son varones. Este resultado coincide con el de otras investigaciones realizadas en entornos educativos en Ecuador, donde la población de docentes femeninas es superior a la masculina (Marín, 2014; Rodríguez, 2017; Vélez, 2017).

Según los registros administrativos del Ministerio de Educación 2017-2018, el número total de docentes en el país es de 220,051, de ellos 155,961 son mujeres y solo 64,090 varones (DNAIE, 2018). Estas cifras evidencian que las mujeres en el sistema de educación marcan una impronta en cuanto a la manera de implementar las prácticas pedagógicas, transmitir valores, generar estrategias de acción y por ende, en la manera en cómo se contribuye a la construcción de género en las generaciones posteriores (Ministeio de Educación, 2019)

En cuanto la variable edad, la mayor representatividad de docentes investigados, está en aquellos que tienen entre 38 y 49 años. Estos resultados son coherentes con los datos a nivel de país sobre los profesionales de la educación; según el Ministerio de Educación del Ecuador, en actualización realizada en el año 2017, la mayoría de las y los docentes laboralmente activos tiene entre 35 y 39 años de edad, seguidos por aquellos que tienen de 40 a 44 años (MINEDUC, 2017). Ambos datos demográficos resultan de especial interés durante el posterior análisis.



Resalta también en este contexto de análisis, que casi la totalidad de profesores tienen una filiación religiosa. Al ser el género una construcción sociocultural, según señala Alsina (2016) la religión ha influido bastante en dicha construcción y lo ha hecho, entre otras maneras, legitimando la sumisión de la mujer al hombre, el sostenimiento del patriarcado y reconociendo el sexo con fin reproductivo únicamente, en base al cumplimiento de mandamiento bíblicos. El hecho que las y los docentes tengan filiación religiosa, puede ser un factor que incida en la manera de transmitir los estereotipos y roles de género a los niños/as.

Cuando se evaluó la variable rol de género en las y los docentes participantes de la investigación, fue tomada en cuenta la percepción de los mismos ante afirmaciones asociadas a roles femeninos y masculinos estereotipados, así como, ante características tradicionalmente atribuidas a integrantes de uno y otro género; las respuestas fueron agrupadas en tres categorías (desacuerdo, dudoso y de acuerdo).

Cabe señalar que se obtuvieron elevados porcentajes de respuestas que muestran a un grupo de docentes de ambos géneros, que están “de acuerdo” con estereotipos de roles masculinos, como, por ejemplo, *“Un hombre es infiel por naturaleza”*; *“Un hombre verdadero no muestra sus debilidades”*; *“Un hombre necesita de varias parejas sexuales”*; *“Una familia funciona mejor si el hombre establece las reglas”*.

Similares respuestas se obtuvieron al explorarse la percepción de las y los docentes respecto a los roles femeninos estereotipados, la mayoría está “de acuerdo” con afirmaciones que ubican a la mujer en una posición de desventaja e inferioridad respecto al hombre; incluso en el ítem 12 de este factor, *“Los hijos y las hijas son mejor educados por una madre que por un padre”*; en el mismo las respuestas del 67,1% de los participantes fue “desacuerdo”, lo que refuerza lo anteriormente señalado, de lo que se infiere que se considera que la presencia de figura paterna, es el que hace que los hijos sean mejores.



Tales resultados tienen como base la naturalización del machismo existente en la sociedad. Illicachi (2018) señala que esta sociedad ecuatoriana es patriarcal y requiere cambios de mentalidad; este autor plantea que las relaciones intrafamiliares, las calles, las escuelas y las comunidades, se caracterizan por estar contaminadas de prejuicios machistas, racistas y sexistas.

Muñoz (2015) señala “Muchas veces se muestra a la mujer en productos publicitarios como un objeto sexual con fines de lucro. Esto es algo ya banalizado en nuestra sociedad, en la cual los estereotipos de género están muy presentes.” (p.7).

Si se toma en cuenta lo expresado por Sánchez (2002) y González (2018) respecto a que las instituciones educativas son un reflejo de la sociedad, no constituyen motivo de asombro los hallazgos encontrados; sin embargo, resulta una preocupación el hecho de que realmente existe el riesgo de que las y los docentes participantes, estén transmitiendo de igual manera a sus estudiantes, sus ideas, creencias, prejuicios, estereotipos de género, etc., a través del currículo oculto.

Estudios encaminados a la búsqueda de información sobre la transmisión de estereotipos a los niño/as en el contexto educativo, señalan que las y los docentes, mediante su comportamiento en el aula de clases fortalecen el sistema jerárquico de segmentaciones y clasificaciones de género, a pesar de que, manejan un discurso de igualdad (Flores, 2005).

Vera & Caballero (2019) docentes de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador, al hablar del desempeño profesional señalan que el rol del y la docente tiene influencia en el aspecto psicológico de sus estudiantes, si este es varón o mujer, la forma en que se relaciona con ellos y el método que se emplea para enlazar los objetivos académicos de los estudiantes por su sexo.

Rivera (2018) en investigación realizada sobre este tema, expresa que las y los docentes apelan de forma reiterada al empleo del currículo oculto, para solucionar problemáticas que



surgen en los contextos educativos; agrega que esto se pone en evidencia cuando él o la profesora enseña valores, empleando su ejemplo personal; a partir de esas experiencias los estudiantes aprenden e incorporan los modos de pensar y actuar espontáneos de sus docentes.

Mención aparte obedecen los resultados obtenidos sobre la prevalencia de atributos que se asignan de manera diferenciada a mujeres y hombres, y que devienen en “estereotipos de género actuales”. Destaca en este sentido que docentes de ambos géneros se auto-atribuyen en su mayoría, ser portadores de atributos, como la amabilidad, el buen gusto, el éxito profesional, liderazgo, entre otros.

Al compararse dichos hallazgos con los de la investigación realizada por Castillo (2007) en España, se observa coincidencia en el sentido de que los estereotipos de género identificados por el autor, manifiestan que dichas creencias son compartidas, tanto por mujeres como por hombres.

Sin embargo, hay una diferencia marcada en los hallazgos de dicha población y la del presente estudio; Castillo (2007) encontró que existía asociación significativa entre estereotipos femeninos, con el nivel de estudios y el género de los participantes. En nuestros resultados, existe significación estadística entre la variable género y el factor “roles tradicionales para hombres y mujeres” que además se relaciona con las variables sociodemográficas, edad, estado civil y años de experiencia docente.

No ocurrió lo mismo en el caso de las variables edad y años de experiencia docente, que de alguna manera también tiene que ver con el tiempo transcurrido. En ambos casos se encontraron asociaciones significativas entre éstas y estereotipos de género actuales como “la amabilidad” y “el éxito profesional”.

En la investigación de referencia para la comparación de resultados, se observa que Castillo (2007) en el caso del adjetivo “amable”, que tradicionalmente estaba asociado a un



atributo masculino, correlacionó positivamente con la variable género mostrando diferencias significativas en su asignación a mujeres.

Un estudio ejecutado en la Universidad Técnica de Ambato, mostró como resultado que el 15% de adolescentes y jóvenes tienen legitimado una serie de estereotipos sexistas y machistas que contribuyen a la naturalización de la violencia de género; así como otros estereotipos que han sido transmitidos culturalmente, para referirse a la mujer, por ejemplo:

- “la bruja, o la mujer de la casa”, que hace referencia a que es aquella que vela por la economía familiar, se encarga completamente de la educación de sus hijos, está al tanto del bienestar de su esposo.
- “la mosquita muerta” que está relacionado con el hecho de que hay mujeres que tienen una apariencia casi inocente, que sabe cómo poner límites y al mismo tiempo disfrutar de su sexualidad.

Lo anterior guarda relación con el conflicto existente entre el estereotipo del rol productivo, reproductivo y sociopolítico en la mujer (Carrión, 2006). En el Ecuador, como ya se ha mencionado, el rol reproductivo está bien incorporado en la sociedad, sin embargo, cuando se trata del análisis del rol productivo de la mujer, ya sea en emprendimiento, en la generación de bienes, en su desempeño como decisora en la política del país, productora de servicios e ingresos económicos, existe una gran brecha (Carrión H, 2009). Lo mencionado puede resumirse en el siguiente planteamiento que refuerza que aún estos espacios son percibidos como parte de los roles masculinos.

Existen por su parte movimientos feministas llamando a acciones a favor de la equidad de género indicando que no tiene porqué existir diferencias entre las actividades que realizan tanto hombres como mujeres. A pesar de esto la brecha de género es grande como lo muestran los datos del Global Gender Gap Report (2016), que es un informe anual que analiza la brecha global de género, publicado por el Foro Económico Mundial, que señala que únicamente existe en el Ecuador



un 24% de empresas cuyas representantes legales son mujeres. (Chávez, 2018, p.64).

Por último, y retomando los resultados alcanzados en el presente estudio, cabe reflexionar que las y los docentes, son las personas que pasan la mayor parte del día en las instituciones educativas con sus estudiantes. Como parte de la sociedad ecuatoriana con estereotipos y roles de géneros tan arraigados, aumenta la posibilidad de ejercer una influencia en la construcción de valores, creencias, juicios valorativos sobre género, en los niños y las niñas bajo su cargo y sin embargo, muchos docentes no son conscientes de su rol en la reproducción de significados en el proceso de crecimiento y desarrollo de niños y niñas.

Adicionalmente, como parte de esta discusión es válido señalar que, si bien los resultados obtenidos en esta investigación tienen relevancia y una importancia medular, la misma tuvo una limitación. Al dejar dicha limitación declarada en este contexto, se contribuye a que sea tomada en cuenta en futuros estudios; la misma tiene que ver con el número de docentes con el que se trabajó, lo cual no trajo inconvenientes en el análisis, pero se reconoce que los resultados hubieran sido más robustos desde el punto de vista estadístico, de contar con una muestra más numerosa.

Sin dudas, el tema del género en el sistema educativo continúa siendo una asignatura pendiente en nuestro país. Resultados como los obtenidos en esta investigación, dan cuenta de ello y por eso es importante seguir profundizando en los mismos en estudios posteriores, para constatar empíricamente su alcance o trascendencia.

En la presente investigación se observa que los estereotipos de género tradicionalmente asignados tanto a hombres (agresivo, fuerte físicamente, poderoso, líder, liberado, sexualmente activos) como a las mujeres (expresiva, llorona, pasiva, sumisa, amable, con buen gusto, coqueta) en la actualidad se da a notar que no están tan arraigados siendo esto que ambos se autodefinan con diferentes características y no necesariamente las impuestas por la sociedad.





Igualmente se puede evidenciar que matemáticamente no existe una significación en cuanto al género debido a que entre otros aspectos las mujeres representan el 72,9% de la muestra total.



## CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación se ha obtenido la siguiente información donde se concluye que:

- La conclusión a la que se llega del objetivo 1 es la caracterización sociodemográfica de las y los docentes participantes en la investigación destaca la prevalencia de mujeres en un 72,9% en su desempeño como profesoras de educación inicial, preparatoria y básica elemental, aspecto que es coherente con las estadísticas nacionales sobre el tema. Mientras que el 27,1% son hombres que se dedican a la enseñanza en estas tres instituciones, esto nos permite conocerla composición de grupos de docentes. En cuanto a la edad de las y los profesores oscilan entre 38 y 49 años con más de 20 años de experiencia docente, siendo en su mayoría casados procedentes de una residencia urbana con una filiación religiosa que en este caso es la católica.
- En cuanto al objetivo 2, se identificaron atributos en las y los docentes que no necesariamente están marcados por los estereotipos como la amabilidad, el liderazgo, la orientación a la carrera profesional, a la familia, entre otros, que pueden ser un potencial para generar un impacto positivo en la transmisión a sus estudiantes a través del currículo oculto, mientras que en cuanto a los roles de género persisten las concepciones culturales que denotan estar profundamente arraigadas.
- Las expresiones de los roles y estereotipos de género forman parte de la vida cotidiana en las instituciones educativas, lo cual puede influenciar las interacciones sociales entre docentes y niños/as. En ocasiones estos docentes con creencias estereotipadas del género, tienen tendencias al uso de un lenguaje sexista con los infantes. Definitivamente, mediante las interacciones escolares, los niños y niñas van construyendo relaciones de género y valoraciones de lo masculino y lo femenino, lo cual es incorporado cognitiva y emocionalmente por los niño/as.



- Por último en el objetivo 3 se concluye que existe una presencia fuerte en cuanto a los roles de género los mismos que son su estado civil, filiación religiosa (Católica), y a su orientación sexual (Heterosexuales), en lo que se puede evidenciar que estos constructos se encuentran profundamente arraigados.



## RECOMENDACIONES

Este estudio por tanto aporta identificar los roles y estereotipos presentes en docentes y en cómo impacta la forma en que son educados los niños y niñas, como esto puede influenciar negativamente en el desarrollo de las y los mismos, por lo tanto las recomendaciones son:

- Proporcionar espacios para la reflexión de las y los docentes de las instituciones educativas, sobre la perspectiva de género y la manera en que se construye socio-culturalmente. Este tipo de acciones puede generar una sensibilización progresiva de los mismos respecto a la temática y generar compromisos que contribuyan a que el sistema educativo sea coherente con lo establecido en el texto constitucional y en las políticas públicas.
- Generar una comisión a nivel institucional para minimizar o eliminar el empleo de términos que expresen y/o promuevan la proliferación de estereotipos de género. Con ellos se evita que se le trasmitan ideas distorsionadas a los niños y niñas. Desde el contexto docente, se puede comenzar a romper las falsas creencias de que las mujeres tienen un mejor desempeño que los hombres al cuidar de los niños, ya que todas las personas poseen capacidades y habilidades potenciales para desempeñarse en estas labores.
- Se recomienda, además, realizar investigaciones similares a la presente en otro tipo de población de docentes, para encontrar regularidades en los resultados. Al incrementarse este tipo de estudios se pueden tener referentes científicamente fundamentados sobre la influencia de las y los docentes en la construcción de la ideología de género en los niños a través del currículo oculto.
- Se recomienda hacer un estudio en unidades educativa de residencia rural con el fin de identificar qué tipo de roles de género son los que más están marcados.



- Hacer un estudio con docentes de entre 25 a 35 años con la finalidad de identificar si existe o no un conocimiento del enfoque de género y de la necesidad de su transversalización en el aula de clases. En estas investigaciones el rol de la academia puede jugar un papel fundamental para la construcción de conocimiento en relación con la presencia de roles y estereotipos de géneros que sostienen la desigualdad y discriminación contra las mujeres.
- En resumen, resulta necesario implementar políticas y prácticas que transformen el ámbito escolar, pues las modificaciones legislativas no son suficientes para hacer cambios significativos en la conciencia social, es por ello que la relación escuela-familia-sociedad se debe convertir en una estrategia integral donde se pueda guiar la educación en género para la construcción de una ciudadanía respetuosa que transforme las relaciones de poder en relaciones igualitarias.



## Referencias bibliográficas

- Alsina, M. G. (2016). Sexualidad, género, religión e interculturalidad en los relatos informativos civilizatorios y culturales de las televisiones españolas. *Revista latina de comunicación social*, 71 fasc. 10, , 1090-1107.
- Álvarez, G. D. (2016). Las acciones afirmativas como mecanismos reivindicadores de la paridad de género en la participación política inclusiva: Ecuador, Bolivia, Costa Rica y Colombia. . *Revista de Derecho*, (45),, 137-168.
- Álvarez, I. S. (2018). Aproximación etnográfica a la construcción de las identidades femeninas y masculinas en Educación Primaria. *Educación* 29(4), 1025–1039.
- Armenta Hurtarte, C. S. (2015). Roles de género y diversidad: validación de una escala en varios contextos culturales.
- Bello-Urrego, A. d. (2013). Sexo/género, violencias y derechos humanos: perspectivas conceptuales para el abordaje de la violencia basada en género contra las mujeres desde el sector salud. *Rev. Colomb. Psiquiat*, 42(1),, 57-66.
- Bergesio, L. (2016). MUJERES VISIBLEMENTE INVISIBILIZADAS LA ANTROPOLOGÍA Y LOS ESTUDIOS DE LA DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO. . *Temas de mujeres*, 2(2),, 67-75.
- Bigler, R. H. (2013). El papel de las escuelas en la socialización temprana sobre las diferencias de géneros. . *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*,, 1-5.
- Bonilla Sánchez, M. S. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 5(2),, 56–69. doi:.<https://doi.org/10.21615/2249>
- Campos, G. C. (29 de julio de 2018). Educación acorde a principios. *Diario El Mercurio*, pág. 5. Obtenido de <https://ww2.elmercurio.com.ec/2018/07/29/educacion-acorde-a-principios/>
- Carrión, H. y. (2009). “la educación con equidad de género en el primer año de educación básica del jardín de infantes fiscal José Miguel García Moreno de la ciudad de Loja. Período 2008 – 2009. Lineamientos curriculares” . Loja: Universidad Nacional de Loja.
- Carrión, S. D. (2006). Género y familia: nuevas miradas sociales para nuevas realidades. , . *Universitas*, 1(2), 91-102.
- Castillo, M. M. (2007). Escala de estereotipos de género actuales. ). *Iniciación a la Investigación*, (2, 5-22.
- Chávez Rivera, M. E. (2018). Mujeres emprendedoras y el contexto social ecuatoriano. *Visión Empresarial*, (8),, 61-65.



- Defensoría del Pueblo Ecuador. 1. QUITO. Retrieved from. (2016). *Política institucional de igualdad de género 2016 - 2019*. Obtenido de <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/ecu164407.pdf>
- Del Toro, V. R. (2016). El género y sus implicaciones en la disciplina y la práctica psicológica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 20(1), , 168-189.
- Díaz, B. Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. . *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), , 1-15.
- García, M. J. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de Formación Profesional: diferencias según sexo, edad y grado., . *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151-165.
- Garduño, A. S. (2015). Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales1. . *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3), 2124.
- Godoy, L. &. (2009). Estereotipos y roles de género en la evaluación laboral y personal de hombres y mujeres en cargos de dirección. . *Psyche (Santiago)*, 18(2), 51-64.
- Illicachi, G. J. (2018). Las mujeres en un país plurinacional e intercultural, Ecuador. . *La ventana.Revista de estudios de género*, 6(48), 358-389.
- Jerves, M. D. (2019). Influencia del género en el proceso de evaluación de familias del sector Ecuador Uno de la Isla trinitaria . (*Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil Facultad de Ciencias Psicológicas*).
- Kornblit, A. L. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. . *Ciencia, docencia y tecnología*, (47),, 47-78.
- Lara, F. S. (2015). (2014). Sexismo e identidad de género., 24-29. *Alteridades*, (2), 24-29.
- Lemus, S. M. (2008). (2008). Activación automática de las dimensiones de competencia y sociabilidad en el caso de los estereotipos de género. *Psicológica*, 29(2),, 115-132.
- López, G. &. (2017). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. 31-55. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, , (10).
- Macía, O. M. (2008). Roles de género y estereotipos. Fundación Esplai. Obtenido de En el sitio de internet: <http://perspectivagenerotelecentro.wordpress.com/manual-trabajo-congrupos-mixtos-en-el-tc/roles-de-genero-y-estereotipos>.
- Mayorga, M. L. (2018). Igualdad de género en el trabajo: caso de la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM) del Instituto Politécnico Nacional. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 7(14), , 98-112.
- Nava, D., & Lopez, M. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en ciudad Juárez. *El cotidiano*, 47-52.



- Quaresma da Silva, D. R. (2012). Género y sexualidad:¿ Qué dicen las profesoras de Educación Infantil de Canoas, Brasil?. E. *ducation Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20., 90-101.
- Rebollo, C. M. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género: retos y desafíos para el profesorado. . *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 3-8.
- Rivera, R. A. (2018). Influencia del currículo oculto en la práctica pedagógica de la educación básica primaria. *Tesis*.
- Rodríguez, J. L. (2016). Perspectiva de género en México: Análisis de los obstáculos y limitaciones. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (13), 12-36.
- Sáenz, I. A. (2001). Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital. Una mirada a los roles de género. *Nómadas*, (14), 90-101.
- Salas, C. A. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. . *Educación*, 30(1), 187-200.
- Saldivar, G. A. (2015). Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales1. . *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3), 21-24.
- Silva, G. (2004). El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial. Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia. *GRADE Group for the Analysis of Development (Ed.): Educación, procesos pedagógicos y equidad: Cuatro Mimeos de investigación*. , 193 -244.
- Tomasini, M. (2009). El género como sistema de significación y la experiencia infantil. *Diálogos Pedagógicos Año VII, N° 14*, 72 - 87.
- Trejo Sánchez, K. (. (2017). Conceptualización de los derechos humanos desde la perspectiva de género en relación con la reforma laboral]. *Revista Latinoameri. Revista Latinoamericana de Derecho Social*, (24), 133-172. Obtenido de <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85033553661&partnerID=40&md5=cb2fa8851ab625ede9513f448ac03214>
- Trujillo, A. G. (2017). Equidad de género en la educación primaria. Construcciones y deconstrucciones. *Jóvenes en la Ciencia*, 2(1), 764-768.
- Valcuende del Río, J. M. (2016). Orden corporal y representaciones raciales, de clase y género en la ciudad de Cuenca (Ecuador). *Chungará (Arica)*, 48(2), 307-317.
- Vega, E. G. (2017). Sexo, roles de género y actitudes sexuales en estudiantes universitarios. . *Psicothema*, 29(2), 178-183.
- Velazco, J. V. (2014). Análisis bibliométrico de la investigación española en psicología desde una perspectiva de género. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 5(2), 17-28.





## ANEXOS

### Anexo 1. Ficha de datos generales

<b>Edad:</b>	<b>Género:</b> Masculino _____ Femenino _____	<b>Zona de residencia</b> Urbana _____ Rural _____
<b>Estado civil</b> Soltera/o _____ Casada/o _____ Unión libre _____ Viuda/o _____		<b>Filiación religiosa</b> Cristiana Católica _____ Cristiana Evangélica _____ Testigo de Jehová _____ Mormona _____ Otra _____ ¿Cuál? _____ Ninguna _____
<b>Número de hijos</b> _____		<b>Orientación sexual</b> Heterosexual _____ Homosexual _____ Bisexual _____
<b>Años de experiencia docente</b> _____		

**Anexo 2. Escala de roles de género (Saldivar, 2015)**

A continuación, se presentan un grupo de afirmaciones que hacen referencia a roles, características, habilidades y tareas consideradas como propias de varones y mujeres. Utilizando la escala de respuesta que se le presenta, se le solicita que exprese su percepción sobre dichas afirmaciones. Se agradece su colaboración

Escala de respuestas: **1**=Totalmente en desacuerdo, **2**= En desacuerdo, **3**= Ni en acuerdo ni en desacuerdo, **4**= De acuerdo, **5**=Totalmente de acuerdo.

No.	Ítems	Escala de respuestas				
		1	2	3	4	5
1	La mujer tiene mayor capacidad para cuidar a los enfermos.					
2	Una madre es más cariñosa que un padre.					
3	Una mujer se realiza hasta que se convierte en madre.					
4	Una mujer posee mayor fortaleza emocional que un hombre.					
5	Un hombre necesita de varias parejas sexuales.					
6	Una familia funciona mejor si el hombre establece las reglas.					
7	Un hombre es más racional que una mujer					
8	Un hombre es menos sensible que una mujer					
9	La mujer tiene habilidades innatas para el quehacer doméstico.					
10	Una buena mujer debe atender a su pareja.					
11	El hombre es más hábil que la mujer para cortejar.					
12	Los hijos y las hijas son mejor educados por una madre que por un padre.					
13	Un hombre es infiel por naturaleza.					
14	Un hombre verdadero NO muestra sus debilidades.					
15	Un hombre verdadero NO muestra sus sentimientos.					
16	Un hombre es más agresivo que una mujer					
17	La infidelidad es imperdonable en una mujer.					
18	El hombre debe proteger a la familia.					

**Anexo 3. ESCALA DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO ACTUALES (EGA)**

(Castillo, 2007)

A continuación, le pedimos que, por favor, indique en qué medida considera que los **adjetivos** que se presentan son **característicos de usted**. Para ello, utilice la siguiente escala, que va desde (1) “**en absoluto característico de mí**”, hasta (5) “**totalmente característico de mí**”, indicando los demás números grados intermedios. Rodee con un círculo el número que mejor se corresponda.

- (1) En absoluto característico de mí  
 (2) Poco característico de mí  
 (3) Ni característico ni no característico  
 (4) Bastante característico de mí  
 (5) Totalmente característico de mí

	En absoluto característico de mí	Poco característico de mí	Ni característico ni no característico	Bastante característico de mí	Totalmente característico de mí
Agresivo/a	1	2	3	4	5
Amable	1	2	3	4	5
Calculador/a	1	2	3	4	5
Cálido/a	1	2	3	4	5
Científico/a	1	2	3	4	5
Con alta habilidad en matemáticas	1	2	3	4	5
Con buen gusto	1	2	3	4	5
Con éxito profesional	1	2	3	4	5
Coqueto/a	1	2	3	4	5
Desagradable	1	2	3	4	5
Desquiciado/a	1	2	3	4	5
Enrevesado/a	1	2	3	4	5
Expresivo/a	1	2	3	4	5
Familiar	1	2	3	4	5
Fanfarrón/a	1	2	3	4	5
Fuerte físicamente	1	2	3	4	5
Histérico/a	1	2	3	4	5
Imprudente	1	2	3	4	5
Inexpresivo/a	1	2	3	4	5
Liberado/a	1	2	3	4	5
Líder	1	2	3	4	5
Limpio/a	1	2	3	4	5
Llorón/a	1	2	3	4	5
Maleducado/a	1	2	3	4	5
Maltratador/a	1	2	3	4	5
Maniático/a	1	2	3	4	5
Oprimido/a	1	2	3	4	5
Orientado/a a la carrera profesional	1	2	3	4	5
Orientado/a a la familia	1	2	3	4	5
Pasivo/a	1	2	3	4	5
Poderoso/a	1	2	3	4	5
Presumido/a	1	2	3	4	5
Saludable	1	2	3	4	5
Sexualmente activo/a	1	2	3	4	5
Sociable	1	2	3	4	5
Sucio/a	1	2	3	4	5
Sumiso/a	1	2	3	4	5
Tranquilo/a	1	2	3	4	5
Vicioso/a	1	2	3	4	5
Violento/a	1	2	3	4	5



#### **Anexo 4. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Se realiza una investigación en el marco del Programa de Maestría Género y Desarrollo de la Universidad de Cuenca, cuya autora es: Lic. Clara Paulina Flores Manzano, la cual lleva por título “ANÁLISIS CORRELACIONAL DE ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN DOCENTES DE NIÑOS Y NIÑAS DE 3 a 8 AÑOS. CUENCA, 2018”.

Usted ha sido seleccionado para formar parte de esta investigación, por lo que se le solicita su Consentimiento Informado, a través del cual deja expuesta su decisión voluntaria de aportar información al estudio. La misma será confidencial y los resultados que se obtengan serán empleados únicamente con fines científicos.

---

**Anexo 5 Estadísticos descriptivos. “Estereotipos de géneros actuales”**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
1 Agresivo/a	70	1	5	2,11	,772
2 Amable	70	1	5	3,71	1,241
3 Calculador/a	70	1	5	3,17	1,142
4 Cálido/a	70	1	5	3,50	1,060
5 Científico/a	70	1	5	2,91	1,060
6 Con alta habilidad en matemáticas	70	1	5	3,03	1,124
7 Con buen gusto	70	1	5	3,86	,889
8 Con éxito profesional	70	1	5	3,86	,856
9 Coqueto/a	70	1	5	2,41	1,028
10 Desagradable	70	1	5	1,90	,935
11 Desquiciado/a	70	1	5	1,81	,952
12 Enrevesado/a	70	1	5	2,31	1,257
13 Expresivo/a	70	1	5	3,37	1,230
14 Familiar	70	1	5	3,43	1,499
15 Fanfarrón/a	70	1	5	2,59	1,161
16 Fuerte físicamente	70	1	5	2,39	1,067
17 Histérico/a	70	1	5	2,26	,928
18 Imprudente	70	1	5	2,24	1,013
19 Inexpresivo/a	70	1	5	2,36	1,104
20 Liberado/a	70	1	5	3,04	1,268
21 Líder	70	1	5	3,60	1,172
22 Limpio/a	70	1	5	3,64	1,425
23 Llorón/a	70	1	5	2,59	1,378
24 Maleducado/a	70	1	5	1,94	1,202
25 Maltratador/a	70	1	5	1,97	1,318
26 Maniático/a	70	1	5	2,07	1,344
27 Oprimido/a	70	1	5	2,29	1,456
28 Orientado/a a la carrera profesional	70	1	5	3,59	1,399
29 Orientado/a la familia	70	1	5	3,63	1,534
30 Pasivo/a	70	1	5	3,20	1,303
31 Poderoso/a	70	1	5	2,59	1,245
32 Presumido/a	70	1	5	2,63	1,287
33 Saludable	70	1	5	3,24	1,173
34 Sexualmente activo/a	70	1	5	3,00	1,319
35 Sociable	70	1	5	3,19	1,397



36 Sucio/a	70	1	5	2,00	1,142
37 Sumiso/a	70	1	5	2,36	1,274
38 Tranquilo/a	70	1	5	3,20	1,368
39 Vicioso/a	70	1	5	1,77	,935
40 Violento/a	70	1	4	1,66	,899